

Cidália Maria da Costa Teixeira

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e ensino Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e ensino Secundário

O ensino da cultura e as estratégias interculturais para a reformulação das representações de Espanha nos alunos de ELE iniciação.

2012

Orientador: Professor Dr. Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

O ensino da cultura e as estratégias interculturais para a reformulação das representações de Espanha nos alunos de ELE iniciação.

Relatório de estágio submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por **Cidália Maria da Costa Teixeira** para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e ensino Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico \e ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo.

Porto, setembro de 2012

Agradecimentos

Alcançar este novo patamar da minha vida académica tem por detrás a confiança, o incentivo e o apoio de pessoas chave na minha vida pessoal e profissional. Assim, não quero deixar de agradecer:

Ao meu orientador, o Professor Dr. Rogelio Ponce de León Romeo pela disponibilidade, paciência e sugestões.

À minha supervisora pedagógica, a Dra. Mónica Barros Lorenzo pelo incansável apoio ao longo da minha prática pedagógica.

Aos meus alunos que alimentam o meu amor à profissão docente. Sem eles, nada sou.

Às minhas amigas Betty, Karine, Elisabete, Maria João, Elvira e Daniela por acreditarem em mim.

Aos meus pais e irmã pelo reconfortante apoio.

Ao meu marido Paulo que, desde o início, nunca duvidou das minhas capacidades para levar a cabo este projeto, pelo seu apoio, pela infinita paciência e compreensão.

À minha filha, Constança, por transmitir-me força, garra e alento através do seu sorriso e dos seus carinhos.

Resumo

Este relatório como produto da minha prática pedagógica visa demonstrar como o ensino dos conteúdos culturais aliado a estratégias interculturais pode ser decisivo na reformulação das representações iniciais que os alunos, num nível de iniciação à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, têm do país da língua meta, neste caso particular, de Espanha. Um enquadramento teórico fornece a explanação dos conceitos-chave inerentes à temática da cultura e interculturalidade. Posteriormente, numa abordagem prática, são apresentadas propostas didáticas com várias atividades - levadas a cabo numa turma de sétimo ano iniciação – com o intuito de corroborar e aplicar os pressupostos teóricos apresentados.

Palavras-chave: cultura – competência intercultural – estereótipo – representação.

Resumen

Este informe como producto de mi práctica pedagógica visa demostrar cómo la enseñanza de contenidos culturales aliada a estrategias interculturales puede ser decisiva en la reformulación de las representaciones iniciales que los alumnos, en un nivel de iniciación al aprendizaje de una segunda lengua extranjera, tienen del país de la lengua meta, en este caso particular, de España. Un encuadramiento teórico expone los conceptos-clave inherentes a los temas de la cultura e interculturalidad. A continuación, en una vertiente práctica, se presentan algunas propuestas didácticas con actividades variadas - llevadas a cabo en una clase de séptimo curso de nivel iniciación- con el fin de corroborar y aplicar los presupuestos teóricos presentados.

Palabras-llave: cultura – competencia intercultural – estereotipo – representación.

Abstract

This report, as a product of my teaching practice, pretends to demonstrate how teaching cultural contents in alliance with intercultural strategies can be decisive in the reformulation of the beginning representations that students - in an initiating stage of second language learning - has towards the foreign language country, in these particular case, Spain. A theoretical frame explains the key-concepts inherent of cultural and intercultural subjects. Then, didactic proposals are presented with several activities- put into practice in an initiating level of a seventh grade class – with the purpose of confirming the notional assumptions presented.

Keywords: culture – intercultural competence – stereotype – representation.

Lista de abreviaturas

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica.

LE – Língua estrangeira

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Índice

Resumo.....	1
Resumen	2
Abstract	3
Lista de abreviaturas	4
Introdução	7
I Enquadramento teórico	
1. Do conceito de cultura.....	11
1.1. Evolução do conceito de cultura no ensino das línguas estrangeiras.....	13
1.2. Língua e cultura: duas faces da mesma moeda.....	17
1.3. Que cultura ensinar aos discentes na aula de LE?	19
2. A aprendizagem de línguas desde uma perspectiva intercultural: da competência comunicativa e da consciência intercultural.....	21
3. As representações do estrangeiro/ do Outro.....	27
3.1. Dos conceitos de estereótipo, mal-entendido cultural e choque cultural.....	30
3.2. O papel do professor no ensino de línguas numa perspectiva intercultural: intermediário entre duas culturas.....	35
3.3. O papel do aluno: de representante da sua cultura a intermediário intercultural.....	40
4. Objetivos e estratégias interculturais no processo de ensino e aprendizagem para reformular as representações dos alunos.....	42
II Campo de ação: propostas de abordagem didática.....	45
1. Contexto educativo da prática pedagógica.....	46
2. Diagnóstico inicial.....	47
3. Metodologia adotada.....	52
4. Propostas didáticas.....	53
4.1. Proposta didática nº1.....	53
4.2. Proposta didática nº 2.....	60
4.3. Proposta didática nº3.....	70
5. Resultados.....	81
Conclusão.....	84
Bibliografia.....	87
Anexos.....	91

La culture, c'est l'investissement de la vie.
Slogan do maio de 68

Introdução

La langue est tout entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la Langue.

(Louis Porcher
in Zarate, 1986:147)

A importância da componente cultural na comunicação e a sua relevância no processo de ensino - aprendizagem é uma conclusão mais do que aceite por todos e enquadrada nos desafios colocados por uma Europa que cada vez mais assume a sua multiculturalidade e que pretende educar os seus cidadãos para o plurilinguismo e tem o seu expoente máximo no documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR) publicado em 2001, aquando da comemoração do Ano Europeu das Línguas. Defende-se, assim, uma educação para os valores, para a equidade, baseada no respeito, na tolerância e na empatia, procurando-se viabilizar a construção de uma cidadania democrática, desperta e aberta para o Outro e potenciando as competências de cada indivíduo. Tal está patente no Preâmbulo da Recomendação 6 que fixa os objetivos políticos da ação dos Estados Membros no domínio das línguas vivas (2001: 22).

Toda a língua vincula-se à sociedade que a utiliza e, consequentemente, expressa as suas múltiplas manifestações culturais. Confirma-se, então, a impossibilidade de conhecer-se uma língua estrangeira (LE) isolada do seu contexto de uso, como se fosse independente da comunidade cultural que a mantém viva. Uma língua existe na interação e toda a interação pressupõe uma relação social. Por outro lado, também se devem pensar nas comunidades linguísticas como portadoras de diversas expressões culturais, devido à sua heterogeneidade constitutiva. Daí depreende-se, pois, o caráter social da aprendizagem de uma LE. Ao aprender uma outra língua, o aluno entra em contacto com outras culturas, ampliando o seu conhecimento do mundo e fortalecendo o seu posicionamento crítico na sociedade, já que, a partir do outro, passa a conhecer-se melhor e a ver-se com outro olhar.

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário considerar os elementos fónicos, lexicais, as estruturas gramaticais ... Todavia conhecer uma língua estrangeira pressupõe, ou melhor, exige o conhecimento, a familiarização e adaptação da sua cultura à cultura do “outro”, do estrangeiro, do nativo. Nós, professores, seguindo as premissas do QECR que insiste na necessidade e relevância de

se fomentar a consciência intercultural, somos os intermediários que vão facilitar a compreensão entre o mundo de origem e o mundo da comunidade objeto de estudo (similitudes e traços distintivos) e, concomitantemente, consciencializar os alunos da diversidade regional e social de ambos mundos. Tudo isto para evitar choques culturais e/ ou agravamento de alguns preconceitos/ estereótipos. Só assim se conseguirá uma aprendizagem completa, substancial e efetiva de uma língua estrangeira.

Os alunos, no início da aprendizagem de uma nova língua, não se apresentam perante o professor como uma tábua rasa, vazios de experiências e conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Tais vivências materializam-se muitas vezes em *clichés*, representações simplistas do “outro” que facilmente degeneram em estereótipos e transmitem uma imagem adulterada do país e cultura da língua alvo de aprendizagem.

Partindo da minha experiência enquanto professora estagiária de Espanhol numa escola básica pública da rede de escolas do Ministério da Educação português, quis averiguar o estado inicial das representações de Espanha dos meus alunos para programar ferramentas pedagógicas e didáticas no sentido de lhes propiciar um conhecimento mais aprofundado da cultura espanhola para tentar alterar e desconstruir as representações iniciais. Além disso, quis refutar a constatação geral de que o componente cultural nas aulas de Espanhol costuma ser o “hermano menor” (Vázquez Fernández & Bueso Fernández, 1997: 833). Segundo as autoras, a língua e a cultura são as duas faces da mesma moeda, no entanto, tal realidade não se espelha nas aulas, sendo as aulas de cultura relegadas para “un bloque apartado de las de gramática, conversación y escritura” (Vázquez Fernández & Bueso Fernández, 1997: 834).

Numa primeira parte – de índole mais teórica- irei focalizar alguns conceitos de apoio imprescindíveis para a compreensão da parte prática deste presente relatório. Deste modo, procurarei explicar as noções de cultura – interculturalidade (aprendizagem intercultural) – estereótipo – representações e, ao mesmo tempo, demonstrar como o diálogo entre estes alicerces teóricos poderá permitir o objetivo fixado no início da minha prática pedagógica: ajudar a reformular as representações sobre Espanha dos meus alunos de sétimo ano, em primeiro ano de aprendizagem do Espanhol.

Numa segunda fase, será apresentado um conjunto de propostas didáticas oferecidas aos alunos e desenhadas com o intuito de favorecer um maior e melhor conhecimento da sociedade e cultura dos falantes da língua meta que estão a aprender,

fazer evoluir as suas representações do país vizinho e, por conseguinte, fomentar a desconstrução de alguns estereótipos. Foi minha clara intenção averiguar se, após um ano letivo de aprendizagem da nova língua estrangeira – o Espanhol - com uma clara incidência de conteúdos culturais, as representações iniciais dos alunos sobre o país e cultura da língua meta se manteriam ou evoluíam.

O presente relatório, como produto de reflexão/ ação da minha prática letiva assenta suas bases teóricas nos conceitos de cultura, interculturalidade (ou pedagogia intercultural), estereótipos e representação do Outro. Estes conceitos, por si só, constituiriam um campo de estudo sobre o qual existe uma abundante bibliografia. O que se pretende não é a análise exaustiva de tais conceitos mas antes a compreensão da conexão que existe entre eles e a sua relevância dentro da problemática abordada

1. Do conceito de cultura.

La cultura (...) actúa como aglutinante y factor uniformador de la lengua, impidiendo la fragmentación de esta. La lengua, por su parte, ayuda a mantener la cultura, si bien hay usos y costumbres que han permanecido aunque la lengua de la comunidad de la que eran propios haya desaparecido.

(Carcedo González, 1996: 167)

O termo cultura é um vocábulo lato e complexo de definir pois os seus domínios de abrangência são vivos e em contínuo movimento e evolução. Perante a miríade de definições existentes, serão abordadas aquelas mais pertinentes para o campo de ação docente.

De forma sucinta e categórica, cultura é definida como o produto da atividade humana por Sapir (1966) citado por Rosa Abella: “aquello que una sociedad hace y piensa” (2004: 242). A priori, tal definição parece-nos demasiado abrangente e global e impele-nos a formular esta questão: o que se inclui em “aquilo” que uma sociedade faz e pensa? Talvez o ponto de vista de Casado Verde (1991: 11) citado por Inés Olza Moreno (2005: 81) seja mais elucidativo:

cultura significa el conjunto de lo que el hombre ha hecho con lo dado en la naturaleza: lo que ha realizado, en las cosas que están a su alrededor, en otros hombres, en sí mismo, conociendo y adoptando actitudes, actuando, creando. La palabra incluye por tanto lo que se llama civilización material y espiritual.

O dicionário online da Real Academia Española simplifica: “cultura es un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social”.

De forma bem mais desenvolvida e explícita, a definição de Poyatos (1994) citado por Isabel Iglesias Casal aproxima-se e amplia a anterior:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.”(Iglesias Casal, 2003: 7)

Como se pode verificar, estas definições abarcam diversos campos e objetivos: a história, a economia, a política, as tradições... Conclui-se, portanto, que o “cultural” se opõe irremediavelmente ao “natural”. A cultura “adquire-se”, fazer parte de uma determinada sociedade implica a partilha de um código adquirido de significados e uma necessária ligação afetiva entre os membros corroborando a posição de Lurdes Miquel e Neus Sans que advogam que a cultura é antes de mais a “adhesión afectiva, un cúmulo

de creencias que tienen fuerza de verdad, que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos, miembros de una sociedad” (Miquel & Sans, 2004: 3). Estas autoras introduziram em 1992, quando publicaram o seu artigo na revista *Cable*, os conceitos inovadores de “cultura con maiúscula”; “cultura con minúscula” o “a secas” e “Kultura com K” (Miquel & Sans, 2004: 4). A “Cultura con maiúsculas” abarcaria tudo o que se inclui no termo tradicional francês *civilisation*: a geografia, a história, a literatura, a arte, a música, o sistema político. É este tipo de cultura que encontramos nos manuais, nas enciclopédias. A “cultura con minúscula” ou “a secas” representa tudo aquilo que um indivíduo necessita saber para poder atuar adequadamente em sociedade. Assim, não são os saberes ditos enciclopédicos mas antes um conjunto de normas de conduta que ajudam os cidadãos a desenvencilhar-se na vida quotidiana. Afigura-se como o *standard* cultural (Miquel & Sans, 2004: 4) e integra-se na competência sociocultural segundo o modelo de Van Ek (Oliveras, 2000: 26), um dos seis componentes da competência comunicativa. A título de exemplo, é importante para um estrangeiro que vai para Espanha saber que os nativos costumam almoçar tarde e não deve ainda estranhar o encerramento dos serviços e lojas no período da tarde entre as catorze e dezassete, que é uma consequência desse horário tardio da refeição da tarde. É a partir deste segundo tipo de cultura que se acede à mencionada “kultura com K” que constitui o último patamar da cultura de um povo. A partir do momento em que os indivíduos conseguem ser atores e recetores socialmente eficazes e competentes, conseguem identificar social e culturalmente o seu interlocutor e atuar adaptando-se a ele. Neste campo, podemos incluir os vários registos de língua (calão, gíria...).

Se tratarmos de circunscrever a definição do vocábulo “cultura” ao âmbito do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, uma questão apodera-se logo da nossa mente: que tipo de cultura (qual dos três tipos apresentados pelas autoras Miquel e Sans) devemos ensinar aos nossos discentes?

Antes de responder, teria toda a pertinência ver o tratamento da cultura no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo dos tempos.

1.1. Evolução do conceito de cultura no ensino das línguas estrangeira.

O tratamento da cultura evoluiu sobejamente ao longo da história da didática das línguas estrangeiras, assumindo hoje um papel totalmente oposto daquele dos seus primórdios: da total ausência até à sua defesa acérrima no processo de ensino e aprendizagem. O ensino dos conteúdos culturais e socioculturais assim sofreu uma grande evolução e notória revalorização dentro dos vários métodos de ensino e aprendizagem das LE.

No método tradicional (gramática-tradução), até ao fim do século XIX, imperou claramente uma preocupação meramente linguística, formal da língua: o conhecimento das regras gramaticais, a aquisição do léxico, a tradução e retroversão das grandes obras literárias, isto é, os grandes clássicos:

El estudio del latín clásico (el latín en el que Virgilio, Ovidio y Cicerón escribieron su obra) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. (Richards & Rodgers, 1998: 9)

Ou seja, a destreza em evidência é apenas e somente a expressão escrita, lado a lado com a leitura. O eventual contacto com conteúdos culturais é viabilizado apenas com a informação que aparece nos textos literários aos quais os alunos têm acesso com o objetivo de traduzir excertos. O método tradicional pretende que os estudantes cheguem a ler obras literárias na língua meta e desenvolvam o seu conhecimento da língua e cultura a partir das mesmas.

El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. (Richards & Rodgers, 1998: 11)

A língua materna é portanto o veículo linguístico por excelência dentro da sala de aula.

No início do século XX, nasce o método natural que fornece as bases do método direto que encara o processo de aprendizagem de uma LE como idêntico ao da língua materna. Defende-se o uso da língua meta, a partir de perguntas e respostas e tenta-se evitar o recurso à língua materna. Este método teve muito sucesso nos Estados Unidos pela necessidade dos imigrantes, que chegavam em massa nos anos vinte, em comunicar com os nativos. A gramática é ensinada de forma indutiva, ou seja, é o aluno que tenta descobrir as regras gramaticais. Neste método, existe uma preponderância das destrezas orais: “se enseñaba la expresión y la comprensión oral” (Richards & Rodgers, 1998: 18). A língua meta ensinada é a língua do quotidiano, aquela que serve para exprimir-se e

fazer-se compreender de modo eficaz, pelo que os conteúdos culturais são relegados para um segundo plano (Richards & Rodgers, 1998: 17-18).

Nos anos quarenta até aos anos sessenta, os estudos de aquisição das LE foram dominados pela corrente conductista (behaviorista), isto é os métodos ditos estruturais. Segundo a linguística estrutural, tudo se aprende através da tentativa e do erro. Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE online* do Centro Virtual Cervantes, o processo de aprendizagem é o resultado da soma de hábitos, é a consequência da imitação/ repetição de uma série de respostas a determinados estímulos concretos: “es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos” (Richards & Rodgers, 1998: 56). O método audiolinguístico é a concretização da referida linguística estrutural.

Se pensaba que para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizan para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar al morfema, la palabra, la frase y la oración. (Richards & Rodgers, 1998: 54)

O ensino da gramática faz-se de forma dedutiva, memorizando regras e os erros são imediatamente corrigidos para evitar uma eventual fossilização dos mesmos. Os diálogos são o instrumento de trabalho por excelência (graças ao aparecimento dos leitores de cassetes) e os documentos autênticos começam a ganhar algum espaço nas aulas. Estes são veículos importantes de informação cultural embora não sejam explorados para esse fim explícito. As destrezas mais evidenciadas são as orais e as escritas. Efetivamente, em primeiro lugar os alunos ouvem os diálogos para apreenderem as estruturas. Depois, exercitam essas mesmas estruturas através de exercícios (drills) que sistematizam quase mecanicamente as estruturas aprendidas, desprovidas de contexto.

Nos anos sessenta, com o desenvolvimento da gramática generativa, os especialistas veem o processo de aprendizagem de uma LE meramente de índole cognitiva. Surge assim o método do código cognitivo, baseado numa prática consciente da LE em situações significativas. Centra-se na gramática, no léxico e na pronúncia. Segundo o *Diccionario de Términos Clave en ELE*, a aquisição de uma língua não se faz através da formação de hábitos repetitivos mas sim a partir do desenvolvimento das regras inatas do indivíduo (desenvolvimento da gramática individual que cada pessoa possui para atingir a gramática ideal – a competência linguística), da formulação de hipóteses sobre essas mesmas regras. Chomsky (1966: 153) citado por Richards & Rodgers (1998: 64) foi contundente: “la lengua no es una estructura de hábitos. La

conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad”. A análise dos erros, a noção de interlíngua, competência/ atuação; gramaticalidade e aceitabilidade são conceitos - chave deste método. Os exercícios estruturais do método audiolinguístico são substituídos pelos exercícios estruturo - globais. Neste enfoque, não existe um espaço para o desenvolvimento da competência sociocultural.

A partir da década de setenta, começa um movimento de renovação no seio do ensino e aprendizagem das LE. A criação do Mercado Comum incita o Conselho de Europa a advogar políticas linguísticas orientadas para a abertura e comunicação entre os povos, para o plurilinguismo e pluriculturalismo. Tais princípios implicam logicamente uma maior orientação para o campo da comunicação. É a partir deste momento que se começa a falar do termo “enfoque” em vez de “método”. Enquanto o método representa um determinado modo de ensinar a língua, o *enfoque* é constituído por um conjunto de teorias sobre a natureza da língua e sobre o processo de aprendizagem da mesma. (*Diccionario de Términos Clave en ELE*).

...el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta. (Richards & Rodgers, 1998: 22)

O enfoque comunicativo começa a dar os primeiros passos e tem na sua base um vasto repertório de funções (necessidades comunicativas do falante¹) e noções (categorias semântico-gramaticais de tempo, espaço, lugar... e categorias de significado²) [*Diccionario de Términos Clave en ELE*]. A partir deste “inventário” de funções o Conselho de Europa elaborou o Nível Limiar (versão portuguesa do Threshold Level) em 1988 com os objetivos e conteúdos necessários para poder comunicar em língua estrangeira, isto é, preparar os alunos e falantes em geral a atuar no quotidiano (Venturella, 2004: 8-9). Daí que o instrumento de trabalho por excelência neste tipo de enfoque seja a simulação, o *jeu de rôle*. Há que propiciar situações similares às reais (por exemplo, comprar um bilhete de comboio numa estação; pedir uma informação a um agente da autoridade...). O conceito de competência comunicativa ganha maior

¹ A título de exemplo: pedir autorização; convidar; recusar, dar instruções, agradecer...

² O *Diccionario de Términos clave de ELE* apresenta a seguinte definição: “Las nociones generales se refieren generalmente a conceptos abstractos y son necesarias en todo contexto de comunicación; las nociones específicas suelen referirse a objetos y realidades concretas, y están más asociadas a determinadas situaciones comunicativas. Como puede apreciarse, las nociones están estrechamente vinculadas con el vocabulario.”

protagonismo. Gumperz e Hymes definem-na essencialmente como “aquello que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. (...) La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (Oliveras, 2000: 19). Comunicar com outras pessoas significa escolher as palavras corretas mas também adotar as condutas verbais e não verbais adequadas. O advérbio de modo “culturalmente” indicia já claramente a estreita relação entre a língua e a cultura defendida pelo enfoque comunicativo. A atuação linguística refere-se, portanto, ao uso da língua tendo o conhecimento tanto da gramática, léxico como das normas, hábitos e referentes socioculturais.

Os anos noventa viram surgir uma derivação do enfoque comunicativo: o enfoque por tarefas. Trata-se de uma proposta didática inovadora: defende-se uma unidade metodológica de trabalho na aula – a chamada tarefa – cujo objetivo principal é que os alunos atuem e comuniquem de forma real na língua meta. Ou seja, são introduzidas nas aulas atividades comunicativas que promovem e integram diferentes processos relacionados com a comunicação. Assim, o que é pretendido é o desenvolvimento de uma real competência comunicativa em vez da simulação de comunicação: a tarefa incorpora as necessidades do aluno que atua, integrando-se numa determinada situação, interagindo e trocando informação. (QECR, 2001: 217, 218) Passa-se então da simulação guiada a uma negociação e resolução de problemas. Ora uma negociação exige o conhecimento de toda uma série de regras e normas socialmente aceites, normas que variam consoante a situação temporal e local, consoante o objetivo da situação. Este enfoque por tarefas é um enfoque orientado para a ação pois entende que os alunos são agentes sociais, membros de uma sociedade e, como tal, desempenham tarefas/ ações num determinado contexto, em determinadas circunstâncias dentro de um campo de ação concreta. (QECR, 2001: 217, 218) Concomitantemente, aprender uma língua implica forçosamente aprender a sua cultura (normas sociais...), ou melhor, parafraseando o título de um célebre artigo Lurdes Miquel e Neus Sans, trata-se de mais um ingrediente nas aulas de línguas (“*El componente cultural: un ingrediente más en las clases de Lengua*”). O QECR consagra este enfoque no seu capítulo 7, descrevendo o seu papel no ensino da língua.

Deste traçado “relâmpago” pela história do ensino das línguas, podemos concluir sumariamente que até aos métodos orientados para a comunicação, a cultura assume, no ensino e aprendizagem das LE, um papel quase inexistente ou relegado à simples condição de ornamento uma vez que a gramática era o ingrediente rei das aulas. Os

conteúdos culturais surgem pouco ou nada conectados com os objetivos linguísticos das unidades lecionadas e normalmente não passam de uma amálgama de estereótipos. Incontestavelmente, é a partir dos anos setenta que surge uma notória mudança, fruto das orientações das novas políticas linguísticas do Conselho de Europa que proclamam uma maior abertura face ao “outro” a fim de facilitar toda a espécie de trocas (comerciais, educativas etc.), favorecer a mobilidade, promover a cooperação internacional e o respeito pela diversidade cultural.

Esta evolução dos métodos e perspectivas de ensino e aprendizagem das LE supôs indubitavelmente alterações importantes: de um ensino centrado no professor, passou-se a um ensino centrado no aluno (e nas suas necessidades); os conhecimentos ditos declarativos (os conhecimentos linguísticos, socioculturais...) cederam seu lugar de destaque para os conhecimentos processuais, isto é, as estratégias e técnicas de aprendizagem que ajudam os alunos a aprender.

1.2. Língua e cultura: duas faces da mesma moeda³.

La culture c'est la langue
Serge Abramovici
in BIZARRO (org.) (2006: 95)

Hoje, onze anos após a publicação do QECR, visto como um documento descritivo, uma base comum coerente e transparente, um instrumento de reflexão (Llorián, 2007: 15-18), não se consegue conceber a ideia de que se possa aprender uma LE desprovida de um contexto sociocultural. O acesso à cultura do país da língua meta facilita a aprendizagem e também aumenta a visão crítica do aluno face à sua própria cultura. Na verdade, até há bem pouco tempo, os manuais de espanhol como língua estrangeira ainda apresentavam uma hierarquia em relação ao ensino da língua e da cultura. Colocam uma parte da unidade para a língua e no final algum comentário cultural. Ora,

el ámbito de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera no puede seguir siendo visto como algo aislado, encerrado en un ‘coto’ - generalmente la última sección del libro de texto – en la que se destilan pequeñas gotas informativas. (Costa, 1997)

A cultura assume um papel tanto ou mais importante quando, cada vez mais, as nossas turmas vão sendo compostas por alguma heterogeneidade cultural, consequência

³Expressão das autoras Lurdes Miquel e Neus Sans no mesmo artigo citado na referência anterior.

dos movimentos migratórios para o nosso país (imigrantes de leste, das nossas ex colónias, da China a título de exemplo). Assim, a própria aula pode ser vista como um mosaico de culturas (Castro & Pueyo, 2003: 59-70). Cada vez mais, e seguindo os princípios e política linguísticos preconizados pelo Conselho de Europa e materializados no QECR, nós, enquanto professores, devemos conduzir os nossos alunos a uma competência plurilingue já que

el contacto con otras lenguas y culturas es el camino más eficaz no solo para facilitar el aprendizaje de la lengua, sino para el hallazgo de valores comunes, que redundará en la tolerancia y en el entendimiento mutuo. (Llorián, 2007:43)

O Plano Curricular do Instituto Cervantes também consagra tais objetivos no ensino do Espanhol, isto é,

Permitir el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional; así como la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo. (2006: 51)

Para tal, jamais se pode pensar que basta a apresentação “avulsa” de um conteúdo cultural. Todo e qualquer conteúdo cultural subjacente à prática comunicativa supõe uma necessária compreensão crítica da alteridade (Castro & Pueyo, 2003: 60): do outro, do estrangeiro. Por conseguinte, além de adquirir uma competência gramatical, discursiva, estratégica, sociolinguística⁴ ou ainda (além destas) da competência sociocultural e social⁵ os alunos precisam de adquirir uma competência intercultural na língua meta que lhes permite desenvolver comportamentos verbais e não verbais adequados e evitar futuros mal-entendidos culturais. Pois, a língua é “um espaço onde todos os saberes se cruzam e estruturam” (Corredoira, 2007: 408) e “uno de los elementos distintivos de una cultura y, al mismo tiempo, es uno de los instrumentos de expresión de esta de la misma” (Rodrigo, 1999 citado por Barriuso Andino, 2006: 11). Assim e à guisa de conclusão, tenho de citar Lévi-Strauss que tinha resumido a questão nestes moldes (Rosa Bizarro & Fátima Braga, 2005: 829):

- a língua é *produto da cultura*, dado que o seu uso reflecte as características gerais de uma sociedade, adapta-se a ela e evolui;

- a língua é *parte integrante da cultura*, a par das instituições, das crenças, dos costumes, perspectivando-se como instrumento, mas também como instituição e como produto social;

- a língua é *condição de cultura*, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes e representações.

⁴ São as quatro componentes da competência comunicativa segundo Canale y Swain (1980) in Oliveras (2000): 23.

⁵ São as seis componentes da competência comunicativa segundo Van Ek (1984) in Oliveras (2000): 24.

1.3. Que cultura ensinar aos discentes na aula de LE?

Os conteúdos culturais, socioculturais que são introduzidos na sala de LE já não se cingem, como outrora, à lecionação dos autores de referência, ou da História, Geografia, política, arte do país da língua alvo (como se de um bloco isolado se tratasse) ou seja, aquilo que está incluído na “Cultura com maiúscula” segundo a terminologia de Miquel & Sans. O tempo e a evolução das metodologias no terreno da didática das línguas fizeram ecoar uma necessidade premente de mudança nesse campo.

Responder à questão colocada neste ponto não se assume uma tarefa fácil pois não existe uma resposta modelo ou padrão. Isto porque os conteúdos ministrados pelo professor devem atender às necessidades e expectativas do público-alvo do docente. Ensinar o Espanhol a alunos portugueses é algo completamente distinto de ensinar Espanhol a alunos orientais. Ensinar o Espanhol a empresários, a comerciantes, a operários fabris é obviamente diferente de ensinar a alunos do ensino básico. Tudo isto para referir que, além dos conteúdos culturais terem de “aparecer” contextualizados nos conteúdos linguísticos abordados, também devem ser escolhidos em função do público que o professor tiver à sua frente. Naturalmente, os alunos que nos chegam todos os anos nas escolas de ensino básico (e aqui generalizo ao nível do sétimo ano) não têm as necessidades face à língua meta como as de um empresário que deseja expandir os seus negócios para Espanha ou para os países da América Latina. Quando muito, têm algumas expectativas, uma grande motivação e curiosidade. Assim, no nível de iniciação, o docente pode pensar em procurar um *standard cultural* como advoga Lourdes Miquel numa entrevista dada à revista marcoELE (2008: 4):

... los estudiantes que aprenden español en contextos no hispanohablantes. En general estos estudiantes no tienen necesidades socioculturales. Tendrán intereses, curiosidad, pero no tienen la urgencia de los que se hallan ya en una sociedad de habla española. Pues bien, para todos estos estudiantes, al igual que pactamos un estándar lingüístico, hay que buscar un estándar cultural, lo menos lleno de tópicos posible, y confiar en el buen hacer y la sensatez del profesorado para adaptarlo al grupo que tienen delante.

Dolores Soler Espiauba (2010: 18-33) enuncia quatro campos de estudo intercultural relevantes no ensino e aprendizagem de qualquer LE, e no nosso caso particular, do Espanhol: a cortesia, a quinésica (os gestos) e os elementos paralinguísticos – os aspetos comunicativos não verbais - (silêncios, suspiros, risos...) a proxémica (comportamento relativo ao uso e distribuição do espaço) e a cronémica (relação do homem com o tempo). Estes campos relevam da já referida “cultura a secas” ou “com minúscula” isto é abarca “todo lo pautado, lo no dicho, aquello a que todos los

individuos adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel & Sans, 2004: 4).

Não se pretende aqui hierarquizar os conteúdos culturais segundo a sua importância, relevância e pertinência pois tais domínios dependerão sempre dos nossos destinatários. Contudo, parece legítimo, de acordo com as leituras feitas de autores da especialidade, afirmar que deve existir um equilíbrio entre a informação sobre a “Cultura con mayúscula”, a “cultura con minúscula” e a “Kultura con K” já anteriormente aludidas. Não existe um “pack cultural” já formatado fornecido pelos manuais que contemple tudo o que um aluno precisa saber sobre a cultura do país da língua meta, de como comportar-se adequadamente nesse país. Até porque a cultura não é algo fixo, como nos confirmam Denis & Matas Pla (2009: 95):

La cultura es algo vivo que no se puede enseñar de manera estática. Es algo que tiene variantes, que depende del contexto, del individuo, es un conjunto de perspectivas distintas. Enseñar cultura significa ofrecer una imagen diversificada de la misma, hacerla vivir en situación, no rechazar aspectos conflictivos, sino analizarlos.

Deste modo, o professor tem o dever de proporcionar um leque variado de propostas didáticas em que a componente cultural – implícita ou explicitamente – surja associada.

2. A aprendizagem de línguas desde uma perspectiva intercultural: da competência comunicativa e da consciência intercultural.

Llegar a la elaboración de una mentalidad intercultural solo se puede a través de un buen dominio de la segunda lengua, que nos permitirá, en fin de cuentas, acercarnos al “otro mundo”, a sus gentes y a su cultura mediante la comunicación.

(Barriuso Andino, 2006: 11)

Se num passado, assaz recente, no seio do ensino e aprendizagem das LE imperou o modelo do falante *ideal* (Oliveras, 2000: 34) como meta a atingir pelos alunos (falar, agir, comportar-se como um nativo), o fim do século XX, rico em transformações tecnológicas, laborais e sociais e mergulhado na era da globalização económica, viu emergir um novo paradigma: o do falante intercultural⁶. Para esta mudança de paradigma contribuiu o entendimento de que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o falante já “tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta ya que influye en cómo ve él la nueva cultura” (Oliveras, 2000: 34). Como tal, pode já ter adquirido competências noutras línguas, delas se podendo servir como filtro para a interpretação de novos referentes. Assim sendo, o aprendente nunca se poderá comportar como um falante nativo uma vez que articula os novos conhecimentos com outros que granjeou ao longo da vida tanto em função da sua cultura de origem como de outras. O aluno já não é visto como um sujeito social condenado a práticas sistemáticas de imitação do nativo mas antes um ator social⁷ (Byram & Zarate in Byram, Neuner & Zarate, 1997: 10). Assim, na ótica de Trim, no prefácio desta obra, os aprendentes não devem ser ensinados a serem uma espécie de fotocópia do nativo, isto é, “*des erzats des locuteurs natifs*”, (in Byram, Neuner & Zarate, 1997: 5). Pelo contrário, deverão antes desenvolver uma competência intercultural que lhes permita “jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes” (in Byram, Neuner & Zarate, 1997: 5). A ligação entre as duas culturas (a cultura da língua materna e da cultura meta) é um dos eixos principais da pedagogia intercultural pois o aluno/ falante intercultural é um intermediário, consciente da sua própria identidade e cultura, que tenta compreender o “outro” e inclusive, pôr-se na pele do outro, desenvolvendo uma visão crítica, fomentando o diálogo e a interação cultural, evitando, por conseguinte, uma compreensão deficiente ou periférica da realidade

⁶ Trata-se de uma das três dimensões ou perspectivas do aluno contemplada no PCIC (2006) a par das dimensões de agente social e de aprendente autónomo.

⁷ Este conceito também está presente no QECR embora o conceito de “aprendente” seja predominante

cultural da língua meta. Neste campo, o QECR é perentório e fala da consciência intercultural. (2001: 150)

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade - alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.

Uma consciência que também integra a dimensão de falante intercultural presente noutro documento de grande relevância para os docentes de língua espanhola: o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC). Trata-se de um documento que tem na sua base a investigação especializada, a experiência da aplicação do currículo nos vários Centros Cervantes em todo o mundo assim como as contribuições do Conselho de Europa. O documento fornece um repertório amplo de material relacionado com a aprendizagem, o ensino e a avaliação do espanhol, seguindo os objetivos e conteúdos dos seis níveis de referência do QECR. A descrição dos inventários aparece ligada com as competências comunicativas da língua dos alunos nos diferentes níveis e nas competências gerais. A dimensão de falante intercultural faz com que o aluno seja capaz de identificar aspetos relevantes da nova cultura que aprende através da língua e desenvolva a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura de origem e a cultura meta. Para isso, o aluno deverá, por um lado, conhecer uma série de referentes culturais, normas que regem os comportamentos sociais. Por outro lado, precisará de uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relação com a cultura meta. (2006, Vol 1: 36-41). Neste campo, revela-se precioso tanto para o professor que ensina como para o aluno que aprende o manuseamento dos inventários do PCIC relativos aos referentes culturais, aos saberes e comportamentos e habilidades e atitudes interculturais (“Referentes culturales”, “Saberes y comportamientos”; “Habilidades y actitudes interculturales”). Estes três blocos permitem desenvolver a competência intercultural.

Byram considera que a competência intercultural inclui o “*savoir-être* [mudança de atitude] “*savoirs*” [aquisição de novos conhecimentos] e o “*savoir-faire*” [aprendizagem através da experiência] ” (Byram in Oliveras, 2000: 33). Seguindo estes pressupostos, o QECR aborda no capítulo 5 (QECR, 2001:147-156) as quatro grandes

competências gerais do aprendente que contribuem de uma forma ou outra à sua capacidade comunicativa:

O conhecimento declarativo (saber) que engloba o *conhecimento do mundo*, o *conhecimento sociocultural* (vida quotidiana, das relações interpessoais, dos valores, das crenças, das atitudes, da linguagem corporal, das convenções sociais e dos comportamentos rituais) e a *consciência intercultural* (consciência da diversidade regional e social de mundo materno e do mundo da LE).

A capacidade e competência de realização (saber fazer) ou seja as *destrezas e habilidades práticas* para atuar social e profissionalmente assim como nas atividades diárias e de ócio e as *destrezas e habilidades interculturais*, isto é, a capacidade do sujeito identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contacto com pessoas de outras culturas.

A competência existencial (o saber ser e saber estar) - percepção que o sujeito tem não só da sua própria identidade como da do Outro. Aqui intervêm os fatores de atitude, as motivações, os valores, as crenças e a personalidade entre outros. Assim o aprendente deve mostrar uma atitude de abertura e a disponibilidade de relativizar as suas referências culturais. Estes saberes estão em permanente construção.

A competência de aprendizagem (saber aprender): a capacidade de observar e participar em novas experiências e incorporar novos conhecimentos aos já existentes. Esta capacidade engloba a reflexão sobre o sistema da língua e comunicação; sobre o sistema fonético e destrezas correspondentes; as destrezas de estudo e as destrezas heurísticas (de descobrimento e análise). Este conjunto de competências gerais junto com as competências linguísticas (detalhadas nas páginas 156 a 168), a competência sociolinguística (169-174) e as competências pragmáticas (174-184) são necessárias para a efetiva e satisfatória participação dos aprendentes nos atos comunicativos. No entanto, nos dias de hoje para ser competente “comunicativamente” não basta reunir um grau alto de proficiência neste conjunto de competências. Tendo em conta a realidade no nosso mundo atual, a heterogeneidade linguística e cultural, que advém da crescente globalização e do aumento dos movimentos migratórios, facilmente nos apercebemos que a comunicação implica irremediavelmente a interação entre culturas, que decorre obviamente do convívio entre diferentes culturas. Não estou a falar apenas nos casos de países com larga tradição de imigração. Com efeito, num mesmo país convivem múltiplas culturas (regionais, sociais ...). Deste modo, a interculturalidade é um tema deveras atual numa época dominada claramente por transformações sociais, sociais,

económicas e tecnológicas e consequentemente também culturais. O ensino das línguas não escapa a essas mudanças. A sala de aula é cada vez mais um espaço de encontro dessas transformações. A competência comunicativa de um indivíduo que se tinha centrado no passado no modelo do uso adequado da língua do nativo é entendida mais como uma competência dentro das práticas sociais e culturais de uma comunidade, na qual a língua ocupa um lugar central. Daí que Byram prefira o termo competência comunicativa intercultural. A comunicação vai muito mais além do que a simples troca de informações e mensagens entre falantes: o mero conhecimento das estruturas linguísticas não se revela suficiente para estabelecer relações com outros falantes. É necessário conhecer também as regras e códigos culturais do Outro, tanto os explícitos como os implícitos, o verbal e o não verbal assim como, e quase o mais importante de tudo, o apreço e respeito, a compreensão desses traços distintivos do Outro, isto é, permitindo um diálogo afetivo (uma “dimension émotionnelle ou affective” segundo Gerhard Neuner - in Byram –coord- 2003: 38) entre as duas línguas e as duas culturas, ou seja, “la compréhension mutuelle, la tolérance et l’esprit de coopération dans la maison commune européenne, mais aussi dans le monde en général” (Byram, Neuner & Zarate, 1997: 69). Ora, a aula de LE apresenta-se indubitavelmente como o lugar privilegiado para este tipo de “diálogo afetivo” supra mencionado. Oliveras afirma na sua obra já citada (2000) a necessidade de introduzir na aula “ambas culturas la del alumno y la de la lengua extranjera para hacerla intercultural” (Oliveras, 2000: 34). Refere ainda que juntamente com os processos cognitivos, merecem destaque os aspetos afetivos (“emocionales”) no contacto com uma nova língua e nova cultura. Ora, ao olhar para outra cultura, o aluno, e até o próprio professor, fá-lo tendo como referência a sua própria cultura, que condiciona a sua forma de observar o mundo e compreender a realidade que o rodeia. Como tal, tem toda a lógica trazer a realidade sociocultural do aluno para a sala de aula de uma LE e levá-lo a refletir criticamente sobre a mesma, e a confrontá-la com outras realidades e práticas culturais, promovendo uma abordagem intercultural. Todas as novas referências que vai conhecer, interpretar e compreender assumir-se-ão como um capital, retomando o conceito de Denis e Matas Pla:

El entrar en contacto con otra cultura, a través del aprendizaje de una lengua extranjera, será una oportunidad para el aprendiz de enriquecer su capital, es como si hiciera un tipo de inversión. Al ir descubriendo al otro va a encontrar otras distinciones, otras maneras de clasificar la realidad, de ver el mundo. Estas clasificaciones nuevas no son estáticas, irán modificándose, reestructurándose también durante el aprendizaje. (2009: 89)

A prática em sala de aula deste visado diálogo baseado no entendimento entre as culturas faz com que os alunos construam a sua própria competência intercultural. Da mesma forma que qualquer aluno de LE adquire uma interlíngua, também vai adquirindo uma “intercultural” (Denis & Matas Pla, 2009: 89) possibilitando uma aprendizagem e reflexão mútua (sobre a língua materna e a língua meta). Compreender uma língua e uma cultura novas desde este prisma requer colocar a cultura meta em relação com a própria. Não se trata de uma simples transmissão de informação. Implica uma reflexão sobre as duas culturas. Tal reflexão supõe um nível de comparação do Outro consigo próprio para poder questionar a cultura nativa. Desta feita, *comparar, compreender e relativizar* são três verbos da maior importância no contexto de sala de aula de LE e que desenvolverei mais adiante no ponto 4.3. A aquisição dessa competência intercultural não acontece de forma repentina. A aula de LE, dentro de uma pedagogia intercultural, tenta fornecer instrumentos para fomentar nos discentes o intercâmbio, a partilha, a negociação das semelhanças e das diferenças pois, corroborando a opinião das autoras Myriam Denis e Monserrat Matas Pla, “la diferencia no excluye la similitud” (2009: 90-91). Tudo isto implica tempo e todo um trabalho por parte do professor no sentido de transmitir alguma predisposição, disponibilidade afetiva para essa negociação, essa flexibilidade por parte do aluno ao enfrentar-se com ações, atitudes de pessoas de outra cultura. Meyer distingue três etapas na aquisição da competência intercultural:

Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura: se enfrenta a las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.

Nivel intercultural: En este nivel se está mentalmente situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

Nivel transcultural: La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, como mediador de ambas. En este proceso utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad. (in Oliveras, 2000: 38)

Como é óbvio, o nível desejado para os nossos alunos de LE é o transcultural por ser aquele que evidencia mais autonomia por parte do discente. A aprendizagem de LE potencia a apreciação de outras culturas e viabiliza o desenvolvimento de atitudes positivas e afáveis dos alunos face à língua e cultura meta ao mesmo tempo que desempenha um papel importante na formação da identidade do aluno: aprender uma língua estrangeira (...) é aprender a reconhecer a nossa identidade num espaço plural e

diversificado, que vai para além dos limites do nosso cone de origem” (Capucho, 2007: 320). Sem dúvida alguma, contribui para a formação dum cidadão plurilingue, intercultural... um autêntico cidadão do mundo. E aliás, a promoção destas potencialidades nem deve ser somente o apanágio da aula de LE. As áreas curriculares disciplinares de História, Geografia, Língua Portuguesa e até EMRC⁸ a par com a área curricular não disciplinar de Formação Cívica - a título de exemplo e olhando para o currículo dos nossos alunos - podem e devem complementar-se à LE, numa perspetiva transversal, no intuito de desenvolver nos alunos atitudes de respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis que saibam respeitar os outros e as diferenças. Afinal, independentemente da disciplina que se leciona, somos professores de português, portanto todos devemos ser professores interculturais, trabalhando a competência intercultural no âmbito das várias matérias lecionadas. Nesse labor específico, importantes conceitos devem ser tidos em conta tais como a identidade, a representação do Outro (o estrangeiro), isto é, a perceção do mundo da língua meta pelo aprendente com os inevitáveis estereótipos que possam surgir.

⁸ Educação Moral Religiosa e Católica

3. As representações do estrangeiro/ Outro

Si no conseguimos un nivel más alto de tolerancia y una capacidad adecuada de resolver conflictos;
Si no aprendemos rápidamente a quitarnos de encima la arrogancia de nuestra civilización en relación con personas de otras culturas;
Si no abordamos los motivos reales de las migraciones;
Si no nos damos cuenta de las causas de la polarización étnica y del odio hacia los extranjeros;
Si no aprendemos a compartir;
Si no alcanzamos una comunicación intercultural
Nos ahogaremos en las luchas de una sociedad dividida contra si mismo y nos ahogaremos en los conflictos del futuro. El desafío de la diversidad cultural se encuentra delante de nosotros.
(Vonsild, 1995 in Oliveras, 2000: 29)

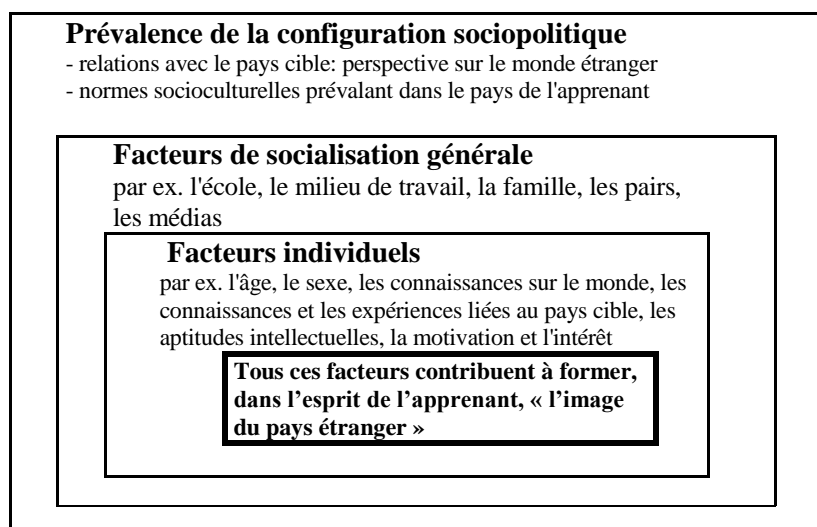
Como já foi referido neste relatório, no momento de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno não se apresenta perante o professor como uma tábua rasa no que concerne o seu conhecimento e a sua perceção do mundo anglófono (no caso da aprendizagem do inglês), francófono (no caso do francês) ou hispânico (no caso do espanhol). Nessa linha de pensamento refere Teresa Corredoira (2003: 412) que:

a uma língua e a uma cultura quase nunca chegamos virgens, pois na nossa mente já habitam conhecimentos, ideias, mapas traçados pela imaginação onde se perfilam imagens clichés mais ou menos estereotipadas da língua e da cultura “meta”.

Na mesma linha de pensamento Neuner (1997: 68) explicita:

L'apprenant s'est déjà forgé une image du pays lorsqu'il commence à en apprendre la langue. Le cours de langue n'est par conséquent que l'un des facteurs qui contribuent à façonner l'image du pays cible dans son esprit – et il y a fort à parier que ce n'est pas le principal. Lorsqu'il initie l'apprenant, le professeur n'a pas donc en face de lui “une page blanche”: il lui faut tenir compte de l'acquis de l'apprenant: (d'expériences personnelles, de généralisation de stéréotypes, préjugés, d'aversion ou au contraire d'inclinaisons).

Alguns fatores concorrem para essa construção prévia da perceção do Outro. O primeiro é da responsabilidade do seu processo de socialização: a família, o meio social, os amigos, os meios de comunicação social, as novas tecnologias. Outro fator é a configuração sociopolítica, isto é, as relações entre o seu país e o país onde se fala a língua meta. Outro fator é mais de ordem individual, a saber a idade, o sexo, o conhecimento que cada indivíduo tem do mundo que o rodeia, ou do país alvo, o interesse, a motivação. Tais fatores contribuem para garantir a coesão de um grupo em termos sociais e reforçar a ideia individual de pertença e acabam por moldar a visão do estrangeiro (país e/ ou países da língua meta) antes mesmo que ele inicie a aprendizagem dessa nova língua e que ficam sintetizados no esquema seguinte de Neuner [in Byram (coord), 2003: 45]:



Geneviève Zarate, a este propósito, refere que o trabalho sobre as representações sempre foi um desafio implícito na aula de LE (1995: 41). Ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno tem já representações da cultura que são geralmente modelos criados nos meios de informação social, pela política de difusão linguística e turística do país estrangeiro (basta ver as últimas campanhas de promoção turística de países como a Croácia, Marrocos, Grécia, Líbano transmitidas no canal do cabo Eurosport) e por todas as formas de contacto intercultural. As representações são tão importantes que alguns estudos aliam estas ao desejo de aprender as línguas e ao sucesso/ insucesso da sua aprendizagem. Daí que sejam objeto de análise e pesquisa e interesse as políticas linguísticas educativas. Mais ainda quando as representações são moldáveis e podem sofrer evolução, tal como asseguram Véronique Castellotti e Danièle Moore (2002: 7-8)

Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituant ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.

Neuner faz notar que “la perception de l'apprenant n'est pas immuable et est donc susceptible de changer” (1997: 68).

A aula de LE, como espaço de encontro com o Outro/ o estrangeiro, tem como interessante e privilegiado reto o de fazer evoluir em sentido positivo as representações iniciais dos alunos já que, reiterando a citação supra mencionada a sua perceção não é imutável. Aprender uma LE implica a recetividade ao conhecimento do Outro, à abertura ao Outro, o contacto com outro mundo, outras regras sociais. Neuner acrescenta [Byram (coord.), 2003: 45]:

Apprendre une langue étrangère, en revanche, nous met inévitablement en contact avec un monde nouveau, dans lequel les gens, même s'ils habitent un monde « en principe » similaire au nôtre (en ce qui concerne les aspects élémentaires de la vie courante du moins) et qu'ils font plus ou moins les mêmes choses que nous, ont organisé leur environnement autrement et se comportent suivant des règles sociales différentes. Aussi, pouvons-nous être amenés à rencontrer d'autres types de comportements et une autre organisation de la société et des institutions.

Todavia esse conhecimento, essa abertura, esse contacto não se podem cingir a uma mera aproximação empática ou cordial mas antes à aquisição de uma nova visão da cultura meta e que vem enriquecer aquela que se tinha inicialmente na medida que poderá permitir alterações nas suas representações. Este enriquecimento só é possível se se propiciar uma reflexão, uma análise crítica sobre conteúdos, textos abordados em sala de aula logo desde a iniciação a uma nova língua. Esse tipo de reflexão vai ao encontro da “consciência crítica cultural” (Starkey in Byram – coord- 2003: 84)⁹ defendida por Byram, isto é, a aptidão para avaliar de forma crítica, e com base em critérios precisos tais como os direitos do Homem, as perspetivas, as práticas e os produtos não só dos outros países como também da sua própria cultura. Descobrir o estrangeiro passa forçosamente pela descoberta de si próprio, pela análise de si e da sua cultura. Só assim, o aluno poderá pôr-se no lugar dos outros, compreender as suas reações.

As representações iniciais dos alunos não são nem boas, nem más, justas nem injustas, nem falsas nem definitivas. São as suas representações. Não devem ser vistas como algo a erradicar, a eliminar pois estão imbuídas de todo o seu mundo pessoal e da sua experiência sociocultural. A este propósito sublinha Neuner “Le monde de l'apprenant ne doit donc pas être exclu de l'enseignement des langues étrangères, il peut au contraire servir de référence dans le choix des thèmes et la définition des tâches” (in Byram –coord- 2003: 54). Zarate (1995: 99) acrescenta que “l'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère”. As representações são um recurso

⁹ Esse exercício requer :

Identifier et interpréter explicitement ou implicitement les valeurs contenues dans les documents et les événements de *sa propre culture et celle des autres en utilisant une série d'approches analytiques pour situer un document ou un événement dans son contexte* et prendre conscience de sa dimension idéologique.

Procéder à une évaluation des documents et des événements dans une perspective claire, en se fondant sur des critères précis tels que les droits de l'homme, la démocratie libérale, la religion, l'idéologie politique.

Agir en qualité de médiateur dans les échanges interculturels en ayant conscience du conflit qui peut survenir entre *ses propres positions idéologiques et celle des autres*, et en essayant de trouver des critères communs. Lorsque cela n'est pas possible, négocier des accords sur les points de conflit et *reconnaître le droit à la différence*. [Starkey in Byram (coord.), 2003 : 84].

utilizado para a categorização do Outro pelo que tem de semelhante e pelo que tem de diferente e até pode ser uma útil ferramenta de trabalho para o professor de LE no início da aprendizagem dos seus alunos. Ao longo da aprendizagem, essas representações inevitavelmente irão evoluir, alterar-se uma vez que “Enseigner des langues, c’est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations”. (Castellotti & Moore, 2001: 22). E, no nosso contexto português em que Espanha é um país vizinho, em que existe uma proximidade óbvia: quer uma proximidade física/ geográfica, quer uma proximidade histórica, quer uma proximidade linguística pelo facto de serem duas línguas românicas, todas estas circunstâncias influenciam as representações dos nossos discentes. Neste campo, o professor de LE deverá pensar em otimizar essas “circunstâncias”, propiciando uma “optimisation didactique de la proximité entre les langues” (Castellotti & Moore: 19) para permitir a evolução as representações dos seus pupilos.

3.1. Dos conceitos de estereótipo, mal-entendido cultural e choque cultural.

A linguagem é fonte de mal-entendidos.
SAINT-EXUPERY, *O Príncipezinho*, p.60

Do conceito de representação, surge quase inevitavelmente o conceito de estereótipo, o qual já foi aludido no ponto anterior. Deve-se realçar que a representação não é obrigatoriamente uma categorização estereotipada. A esse respeito, esclarecem Castro & Pueyo (2003: 64):

Los estereotipos culturales son creencias compartidas por un grupo respecto a otro, categorizaciones que se realizan al percibir y estructurar el medio ambiente y que tienen la finalidad de simplificar la complejidad del entorno. (...). Otra de las funciones de los estereotipos es de formar la identidad social del individuo como miembro de un determinado grupo, manteniendo su sistema de valores y diferenciándolo del de otros grupos.

Depreendendo desta afirmação, é fácil concluir que o estereótipo, ao mesmo tempo que categoriza o Outro, o TU (quase ousado dizer “segrega” embora admita ser um termo um pouco excessivo) também aproxima, reúne os indivíduos na sua identidade social (o EU com o NÓS) pois funciona como um elo social forte para “cimentar une communauté” (Chaves & Moreira, 2007: 228). O indivíduo, segundo a comunicação dessas autoras “par le biais de l’adhésion aux stéréotypes de son groupe ou endo-

groupe, assume implicitement son appartenance au groupe auquel il s'intègre ou auquel il désire s'intégrer". (Chaves & Moreira, 2007: 228)

O estereótipo pressupõe um tipo de representação mais simplista, limitada, reducionista e, por vezes, deformada da realidade. Não deixa de ser interessante a visão de Barna (1994: 341 in Iglesias Casal, 2003: 16) quando assume que são generalizações e crenças “em segunda mão”:

Los estereotipos son generalizaciones, creencias de segunda mano que proveen las bases conceptuales mediante las cuales interpretamos lo que pasa a nuestro alrededor. Estas interpretaciones pueden ser acertadas o no.

A interferência deste mecanismo sócio-cognitivo (Abdallah-Prétceille, 2008: 20) como fator perturbador da comunicação está mais do que reconhecida já que as generalizações simplistas e redutoras não oferecem um retrato fiel da realidade. Quando falo em generalizações, corroboro a posição das professoras investigadoras Rosa Chaves e Gillian Moreira (2008: 225) que afirmam:

Les stéréotypes nous permettent d'économiser nos ressources mentales et d'ordonner notre pensée. Définir chaque individu en fonction de ses caractéristiques uniques requiert une énergie mentale considérable. Semblable démarche serait des plus épuisables. En réduisant la définition d'Autrui aux caractéristiques de son groupe d'appartenance, on utilise le stéréotype comme un mécanisme de conservation d'énergie. Le stéréotype agit donc tel un raccourci pour que l'individu puisse accéder à une information emmagasinée.

Assim, o estereótipo funciona como um “atalho” (“raccourci”) que toma o particular pelo geral, que transforma a heterogeneidade em homogeneidade, deturpando e falseando evidentemente a realidade. Dolores Soler Espiauba vai mais longe ao afirmar que “la percepción más generalizada del estereotipo es una estigmatización, que va a favorecer el nacimiento de prejuicios que conducen a la discriminación”(2010: 14). Tal surge quando o estereótipo é já um estereótipo estático. Estereotipar é uma atividade intrínseca ao ser humano, “es una capacidad natural del hombre” (Iglesias Casal, 2003: 18), está no ADN dos seres humanos (Soler Espiauba, 2010: 13). E já no primeiro dia de aulas de uma turma de iniciação em qualquer LE, o professor depara-se com estereótipos mais ou menos “fossilizados” que, na maioria das vezes, não são as suas crenças individuais mas antes as crenças dos seus pais, de alguns familiares, do seu meio. Trata-se de algo que o professor deverá ter em atenção para orientar a sua prática pedagógica na tentativa de serem eles, os alunos, doravante a formular as suas crenças. Ruth Amossy relembra (in Soler Espiauba, 2010: 13):

Identities y Estereotipos son, en el aula de Lengua y Cultura extranjera las dos caras de la medalla que van a oponerse a lo largo del ciclo de aprendizaje, hasta que esta aparente oposición se convierta en una suerte de simbiosis, mostrándonos la bivalencia de los llamados *clichés*, y la reversibilidad de sus valores.

O QECR também contempla os estereótipos como algo que está presente no quotidiano do professor/ formador e deve ser alvo de tratamento especial. Deste modo, o documento de referência (2001: 151) assinala como *capacidades interculturais e a competência de realização*, a fim de favorecer uma aproximação cultural:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Há que ter cuidado com a degeneração dos estereótipos em atitudes etnocêntricas e discriminativas que podem desembocar numa “alienação linguística e cultural” (termo de Aouadi in Djeghar, 2009: 193):

Point de chauvinisme, d'images réductrices, de stéréotypes, de préjugés, ni aussi d'images idéalisantes trompeuses qui peuvent mener à l'aliénation linguistique et culturelle (...) chaque modèle culturel doit être vu comme une réponse originale d'une culture à un problème existentiel, comme se nourrir, procréer, s'organiser socialement, parler ... et ces modèles doivent être évalués sur la base de paramètres propres à la culture dans laquelle ils s'inscrivent.

O etnocentrismo como fenómeno social no qual existe a crença na superioridade do grupo ao qual se pertence e da sua cultura pode caminhar lado a lado do menosprezo para com as pessoas pertencentes a outra cultura e da emissão de juízos de valor negativos em relação ao Outro, aquele que é diferente do Eu. Enquanto persistir a distância do “nos-otros” e “los otros” (expressão de Castro e Pueyo, 2003: 64) este “cocktail” explosivo pode levar a confrontos, desconfianças, choques culturais no encontro de ambas as culturas: a cultura do EU e a cultura do Outro, a cultura materna e a cultura meta.

O choque cultural, o stress cultural, conceitos de Schumman (in Oliveras, 2000: 34) são entendidos como “tipos de desorientación experimentados por personas que viven en una cultura extranjera durante un largo período de tiempo” (Oliveras, 2000: 34). A aprendizagem de uma LE pode vir a ser afetada devido a essa desorientação pois Isabel Iglesias Casal, retomando uma definição de Oberg (1960), reconhece que “el choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de todo o signo, símbolo o señal

que conocemos para llevar a cabo la interacción social” (2003: 11). Inevitavelmente o aluno tece comparações em relação à sua realidade, à sua cultura. Por conseguinte, a visão etnocêntrica instala-se (pois o ponto de referência será sempre a sua cultura) e incrementa choques culturais através do “*efecto escaparate*” (Iglesias Casal, 2003: 10), interessante imagem para designar o facto de observarmos o Outro desde fora, desde a SUA cultura como se fosse uma montra de uma loja em que o vidro não nos deixa corroborar as hipóteses que emitimos acerca do que vemos (se são válidas ou não), quer sejam comportamentos linguísticos quer condutas sociais. A autora apresenta seis sintomas que caracterizam o choque cultural reproduzidos no quadro que se segue, adaptado da fonte original (Iglesias Casal, 2003: 11):

SINTOMAS DO CHOQUE CULTURAL	DEFINIÇÃO
<i>Tensão</i>	As pessoas, em posição de encontro intercultural, têm que esforçar-se para se fazer entender, pelo que cria um clima de tensão e ansiedade.
<i>Clima de rejeição</i>	Nas situações de encontro intercultural, as pessoas sentem uma certa insegurança, incerteza, ansiedade e até medo de serem rejeitados.
<i>Desorientação</i>	Nas mesmas situações mencionadas anteriormente, as expetativas criadas em volta dos seus papéis, valores por não se satisfazerem, desembocam em atitudes de desorientação e confusão.
<i>Sensação de perda</i>	A desorientação conduz seguramente a um sentimento de perda de seus familiares, amigos do seu status social e da profissão.
<i>Sentimento de surpresa</i>	Ao consciencializar-se do hiato que existe entre as suas expetativas e aquilo que observam e experimentam no quotidiano, as pessoas sentem emoções, frequentemente negativas como a ansiedade, o desgosto, a revolta.
<i>Sentimento de impotência</i>	Manifesta-se motivado pela dificuldade em atuar de maneira eficaz no encontro intercultural.

Na sequência destes sintomas, a autora - citando mais uma vez Oberg – detalha as etapas ou fases do choque cultural utilizando a metáfora do casamento (2003: 11-12). A *lua de mel* ocorre no início do encontro intercultural, mantêm-se as relações

interpessoais cordiais com os anfitriões, imperam sentimentos positivos de entusiasmo, euforia e curiosidade em descobrir o desconhecido. Na fase da *crise* conjugal, os referidos sentimentos positivos desvanecem-se devido às diferenças de linguagem, valores, ideias e comportamentos que abrem “brechas” na autoestima da pessoa por ver que a sua forma de comportar-se não se coaduna com a do seu meio envolvente. Na fase seguinte, a da *recuperação*, a pessoa descobre formas de lidar com as novas situações e começa a superar emoções e sentimentos de frustração sentidos na etapa anterior para experimentar sentimentos mais amistosos (decorrentes de uma maior segurança e empatia) para com os outros. A última fase – a *adaptação* – corresponde a um patamar de confiança e satisfação absoluta e criatividade. Se o indivíduo atingir esta etapa, conseguirá trabalhar no seu novo contexto e desfrutar das experiências que vivencia. Poderá inclusive exprimir humor e confiar nas pessoas, realizando-se plenamente, exprimindo-se sem dificuldades e até sendo criativo.

Em suma, conhecer os sintomas e as várias fases do choque cultural poderá ajudar-nos, quer enquanto pessoas, quer enquanto agentes educativos, a compreender as nossas reações e as reações dos nossos alunos em situações de encontro interculturais.

Inequivocamente, estereótipos e choques culturais potenciam situações de *mal-entendidos culturais* pois os elementos linguísticos também repercutem referentes culturais. Se olharmos para as expressões idiomáticas, os provérbios, os ditados populares... são todos elementos linguísticos carregados de informação cultural que podem causar estranheza por serem quer formalmente quer simbolicamente (em termos de significado) distintos dos da sua língua e cultura maternas.

3.2. O papel do professor no ensino de línguas, numa perspetiva intercultural : um intermediário entre duas culturas.

Il (le professeur de langue) doit assurer le rayonnement du (des) pays dont il est implicitement institué le représentant.

(Zarate, 1995: 11)

De tudo o que já foi explanado até aqui, considerando a evolução a que assistimos na segunda metade do século XX até ao início do século XXI no seio do ensino e aprendizagem das LE, é irrefutável concluir que o papel do professor de LE também acompanhou essa evolução. De um papel de cariz mais dirigista (como o do *magister* que debitava os conteúdos que ele seleccionava) reduzido ao fornecimento ou transmissão dos instrumentos necessários para a aquisição de competências linguísticas, passou-se a um papel de mediador, intermediário cultural (Zarate, 1997: 10, 31), um *locutor intercultural* (Byram, 2003: 10) de cariz mais orientador. Tal significa que a função do professor é tentar integrar o aluno na cultura meta sem que isso signifique que tenha de renunciar à sua. Deve portanto fomentar nos seus alunos uma compreensão da sociedade e cultura das pessoas que falam a língua que eles estão a aprender a partir da sua própria realidade, ou melhor dito, suscitar nos seus aprendentes uma curiosidade pela alteridade (Byram & Zarate, 1997: 10). Tal como afirma Zarate, o professor de língua “occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu’il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l’intérieur et l’extérieur, le lointain et le proche” (Zarate, 1995: 11): um autêntico diplomata. Daí que deva despertar nos seus discentes a tal “consciência crítica cultural”, abordada neste relatório no ponto 3 que Byram preconiza na aquisição da competência intercultural. Para tal, é pertinente que tente descobrir as representações dos referentes culturais dos alunos. Contactar uma cultura estrangeira, observá-la, interpretá-la “constitue un jeu incessant entre le dedans et le dehors, l’intérieur et l’extérieur d’une communauté. C’est dans cet espace interstitiel que se situe l’apprentissage de la relativité” (Zarate, 1986: 37). Relativismo que é essencial para ultrapassar eventuais efeitos do etnocentrismo, desmontar estereótipos e banir preconceitos:

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO. (Bizarro & Braga, 2004: 63)

Para ter êxito neste seu papel de “conector entre culturas” (Bizarro & Braga, 2004: 66), é essencial que o professor tenha passado por esse mesmo processo crítico e de reflexão, algo que terá experienciado na sua formação inicial mas que deve igualmente alimentar na sua formação contínua. Lembro, a título de exemplo, que as cadeiras de Didática do Español I e Produção de Materiais Didáticos em Espanhol no âmbito do Mestrado em ensino do Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da FLUP adestraram seus mestrandos nesta temática ao contemplar no seu currículo a aprendizagem intercultural decorrente das mais recentes políticas linguísticas na Europa comunitária. Ao desenvolver uma Didática da Interculturalidade:

[...] é assumir que a aprendizagem das línguas estrangeiras, no século XXI, exige que a formação de professores capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas (europeias e não europeias). Trata-se de uma formação que [...] deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevralgico continua a ser a estrutura da língua. (Bizarro & Braga, 2004: 66)

Esta didática, como já referi, não deve ser apenas o apanágio da aula de LE, pois – no nosso contexto português – somos professores de LE mas também professores de língua materna e ambos desempenham um papel importante na promoção da cidadania intercultural. Todos os professores, cada um a seu nível, podem e devem caminhar nesse sentido, trabalhando cooperativa e interdisciplinarmente. Mais ainda quando hoje, e sobretudo nos grandes centros urbanos, temos turmas heterogéneas compostas por alunos de várias etnias, de vários grupos sociais. Quando nós, professores, também desempenhamos o cargo de diretores de turma, essa missão é prioritária. A aula de Formação Cívica é um espaço privilegiado de educação intercultural, desde que sejam utilizados dispositivos pedagógicos diferenciados adequados à diversidade dos alunos em geral e à especificidade de cada um em particular. Ao possibilitar ao grupo turma em geral e ao aluno em particular tomar consciência da sua própria heterogeneidade constitutiva e da diversidade linguística e cultural (presentes por exemplo em alunos oriundos da China, de países dos PALOP, de etnia cigana), assim como da necessidade em respeitar e tolerar as diferenças, o professor assumir-se-á, por conseguinte, como um:

agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congrega em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença. (Bizarro & Braga, 2004: 59)

Como um mediador de experiências e aprendizagens, o professor que queira pautar a sua prática letiva por uma metodologia e perspectiva interculturais deverá possuir um conjunto de habilidades e qualidades que a seguir se detalham, seguindo e traduzindo a proposta de Castro & Pueyo (2003: 68):

- ter adquirido um maior conhecimento da cultura da língua meta assim como da história cultural da sua própria comunidade.
- dispor de conhecimentos ativos para serem utilizados em qualquer situação de aprendizagem.
- ter conhecimentos sobre o funcionamento da língua em comunicação.
- saber criar ambientes que se prestem à aprendizagem baseada na experiência e na negociação.
- ser capaz de criar as condições más apropriadas para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela cultura meta.
- consciencializar os alunos da importância da participação da própria cultura no processo de aproximação à cultura meta.
- saber incitar os alunos a observar e analisar o meio social da língua meta nos contextos linguísticos e culturais que lhes possa proporcionar.
- saber dar espaço para que o aluno decida o papel que quer desempenhar na cultura meta (não impor padrões culturais e educativos possivelmente alheios aos dos seus discentes).
- ser sensível às diferentes fases do processo de aculturação que atravessam os estudantes para poder dar-lhes o apoio necessário em cada momento.

Sem esquecer um:

conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço - aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias. (Bizarro & Braga, 2004: 59)

Em suma, esta amálgama de habilidades concorrem para os objetivos comuns de aumentar a consciência cultural e a competência intercultural do professor, adaptar os seus métodos de ensino para fomentar as capacidades supra mencionadas nos seus alunos e ainda ter a noção de que deve assumir-se muito mais do que um professor de LE mas um autêntico professor de comunicação intercultural. Quando se aprende uma língua, também se aprende uma cultura. Daí que o professor deva orientar a sua atuação

pedagógica segundo dois eixos: o linguístico com o intuito de desenvolver as destrezas recetivas (compreensão oral e escrita) e produtivas (expressão oral e escrita) e o sociocultural para descobrir, conhecer a cultura. Os dois eixos convergem um no outro já que “pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation” (Djeghar, 2009: 197).

Na sala de aula, é desejável que o docente dê prioridade a procedimentos como a comparação, observação e análise da sua própria cultura, identificação com a alteridade que detalharei com mais pormenor no ponto 4 dos objetivos e das estratégias interculturais para reformular as representações dos alunos. Mas antes disso, o mais ajustado seria efetuar o diagnóstico das representações iniciais dos alunos para detetar nessas representações aquilo que está conforme ou não as ideias preconcebidas mais espalhadas sobre o país da língua meta:

Le diagnostic des représentations initiales est un point de départ qui permet d’orienter le déroulement du cours. Une démarche réflexive se donne pour objet de donner à entendre comment ces représentations stéréotypées ont été construites, à travers quelles expériences elles ont été intériorisées”. (Zarate, 1995: 79)

A mesma autora, sublinha que em níveis de iniciação (“débutants”):

Au cours du premier volet d’étude, il importe que l’enseignant soit attentif aux représentations que les élèves ont de l’apprentissage d’une langue étrangère pour savoir s’il sera nécessaire de les faire évoluer. (Zarate, 1986: 135)

Se o professor sentir necessidade de fazer evoluir essas representações, poderá socorrer-se de várias estratégias, já supra referidas e ainda complementá-las com as sugestões de atividades de Bachmann, Gerhold et Wessling (1996, in Neuner, 2003: 57) concebidas para a aprendizagem intercultural, repartidas em vários níveis (em sentido ascendente, da educação da sensibilidade a tarefas mais complexas que fazem apelo à competência comunicativa em encontros interculturais:

Niveau 1 : Tâches développant la conscience et la perception interculturelles

1. Décrire et commenter des impressions visuelles et auditives
2. Images (ce qu’on voit)
3. Raconter une histoire (à partir d’une série d’images)
4. Evaluer les situations et les gens
5. Décrire les gens (coupures de presse)
6. Imaginer des histoires à partir d’images
7. Formuler une impression personnelle et interpréter des documents iconographiques
8. Changer de perspective
9. Décrire de mémoire des images et des situations

Niveau 2 : Concept et signification

1. Remplir les « blancs », dans une histoire par exemple
2. Ecrire des associogrammes

3. Réaliser des collages d'images et de textes
4. Connotation – dénotation ; trouver l'intrus (mots)
5. Trouver les antonymes et classer les mots (gradations)
6. Parler de prototypes
7. Trouver des critères pour des concepts
8. Définir ses priorités
9. Définir les différences (café – bar – Kneipe, par exemple)
10. Formuler des questions pour définir des concepts
11. Recherche de projet sur un concept (le « séjour », par exemple)

Niveau 3 : Comparer les cultures

1. Comparer et opposer
2. Trouver des termes génériques
3. Classer
4. Parler des opinions
5. Unités socioculturelles comparées
6. Tournures impersonnelles (le « man » allemand)
7. Comparer les stéréotypes
8. Relations logiques propres à une culture

Niveau 4 : Développer les compétences communicative dans des situations interculturelles

1. Analyser les effets des actes de discours et leurs actualisations linguistiques
2. Analyser les stratégies de communication
3. Analyser les caractéristiques interculturelles de certains types de textes
4. Analyser et comparer les styles d'expression
5. Traduction et interprétation
6. Donner des informations en retour (écoute active)
7. Interaction culturelle
8. Jeux de rôles dans une discussion
9. Paraphraser
10. La méta-communication (parler de la communication)

(Neuner, 2003: 57-58)

O manual é sempre um bom aliado na missão do professor de LE e um rentável veículo de mediação cultural. O ideal é que este favoreça o entrosamento das várias competências, integrando documentos autênticos ou semi autênticos, e que promova a reflexão sobre a realidade sociocultural do(s) país(es) onde se fala a língua meta e a aquisição de uma consciência crítica que permita aos discentes relativizar as diferenças culturais: desconstruir estereótipos, descobrir novos valores, acicatar atitudes positivas e de abertura face à língua e cultura meta. Tal favorecimento será sem dúvida valioso na motivação dos nossos pupilos.

Por fim, aquilo em que se pretendeu colocar a tónica no papel do professor não é tanto o que ele ensina mas sobretudo como ele ensina ou deve ensinar cruzando o ponto de vista de Teresa Corredoira sintetizado da seguinte forma na sua comunicação “A aprendizagem da Língua como um processo de conhecimento real do Outro”:

Consciencializar, Estimular, Criar e Desenvolver são formas de ensinar que visam fomentar valores e crenças democráticas, promovendo e estimulando, por sua vez, o pluralismo cultural que hoje mais do que nunca caracterizam cada uma das nossas sociedades. (in Bizarro - coord. 2007: 414)

3.3. O papel do aluno: de representante da sua cultura a intermediário intercultural.

Paralelamente à evolução do papel do professor ao longo da história da didática das línguas, correspondeu uma evolução do papel do aluno. Passou-se de um papel de imitação do falante nativo (Kramsh – 2001- refere que “ en general, todo el mundo se considera a los hablantes nativos como lo genuino, la encarnación auténtica del idioma modelo” – in Castro & Pueyo, 2003: 68) para um papel mais aliciente: o de falante intercultural, já sobejamente retratado ao longo deste presente relatório. Nessa mesma perspetiva, espera-se que os alunos sejam capazes de comunicar com membros da cultura meta, interpretar e compreender outra(s) cultura(s), atuar adequadamente em situações interculturais, analisar estereótipos para evitar mal-entendidos culturais e ainda interpretar as diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a cultura meta. Estas atitudes podem contribuir significativamente para a motivação do discente e para o seu interesse em aprender a língua, falá-la e, conseqüentemente, aceder ao mundo estrangeiro, mostrando-se recetivo a ele sem ter que esquecer ou abnegar a sua própria cultura pois,

El alumno se ha socializado en una cultura determinada, por tanto no está obligado a renunciar a sus recursos naturales y a imitar los comportamientos de los nativos de la lengua meta. En este sentido, aprender una lengua significa aprender a tener un nuevo estatus social: como representante de su cultura de origen; como nuevo integrante de la comunidad cuyos rituales y convenciones ha de aprender y como intermediario cultural de las comunidades con las cuales está relacionado. (Castro & Pueyo, 2003: 69)

Mais, o aluno, ao aprender a LE, ao apreender novos valores, novos referentes culturais que podem ser semelhantes ou totalmente diferentes, contrastando-os com os da sua cultura materna, interpretando-os a partir das suas experiências e do seu background cultural, torna-se incontornavelmente um intermediário intercultural. Neuner sustenta que:

Dans l'approche interculturelle, le monde intermédiaire a deux facettes, comme celles d'une même médaille : il y a d'un côté, la *conscience et l'acceptation de son propre monde, de l'autre la perception et l'acceptation du monde étranger*. C'est sur cette base seulement que nous pourrions faire preuve de tolérance à l'égard des autres, nous intéresser à leur monde et mieux comprendre notre propre monde. Un tel monde intermédiaire peut en outre contribuer de façon significative à la coexistence pacifique entre individus, qui seraient comme « des voisins dans la même maison. (in Byram - coord, 2003: 52-53)

Pois, nunca é demais lembrar que já vão longe os tempos em que o aluno deveria falar e comportar-se como um falante nativo. Zarate refere-o claramente “the language

learner is viewed as an intercultural speaker as opposed to a native speaker” (1998: 11). Ele deve ser um falante intercultural, consciente da sua própria identidade e cultura mas também consciente de como essa sua identidade e cultura são vistas no mundo “lá fora”. Por isso deverá saber explicar as diferenças, compreendê-las e aceitá-las. Consequentemente, torna-se fundamental que adquira destrezas, habilidades que os ajudem a perceber, entender outros modos de pensar e viver. Ora para compreender o Outro, os seus usos e costumes, o aluno deve conhecer os seus usos e costumes para aprender a relativizar o lugar da sua própria cultura, ou melhor dito, aprender a comparar, e citando Cerrolaza (2000: 69) “tomando una actitud positiva y no crítica, entre la cultura materna y la cultura anfitriona de los aprendices, tanto en sus rasgos comunes, como en sus rasgos diferenciados” (in Cruz Moya & Torre García, 2010: 34). Pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações só se viabiliza se o aluno desenvolver essa atitude positiva a que Cerrolaza alude, que obviamente será trabalhada e fomentada pelo professor, e será um primeiro passo para a concretização do estatuído no Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e ainda será indubitavelmente muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a sua vida.

4. Objetivos e estratégias interculturais no processo de ensino e aprendizagem para reformular as representações dos alunos.

Se se pretender efetivamente trabalhar em sala de aula desde uma perspectiva intercultural, a metodologia a adotar deve seguir as etapas propostas por Bizarro & Braga (2005: 830):

- i. *Sensibilização/ identificação*, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii. *Observação/ análise de conteúdos culturais pré-determinados*, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.) que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);
- iii. *Interpretação/ interrelação do que os aprendentes descobrirem*, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
- iv. *Compreensão/ consciencialização cultural*, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
- v. *Empatia, favorecida pela mediação reflexiva*, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva sem criar mitos e/ ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- vi. *Ação*. Consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (...) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas perante a diversidade linguística e cultural.

Esta progressão é essencial para que se consiga estimular nos discentes a curiosidade pelo Outro, uma abertura ou sensibilidade afetiva face à cultura meta, a tomada de consciência do seu mundo e o dos outros. Tal implica que, na sala de aula, se dê prioridade a atividades de comparação, de identificação com o Outro, de observação da sua própria cultura, de análise e reflexão sobre a sua cultura e sobre a cultura meta favorecendo o estabelecimento de pontes entre as duas culturas (Denis & Matas Pla, 2009: 91). Isabel Iglesias Casal sustenta que:

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero. (Iglesias Casal, 2003: 9-10)

Sublinha-se a importância de, num nível de iniciação, propiciar-se atividades capazes de favorecer a *empatia* dos alunos em relação à língua meta e aos falantes dessa mesma língua. Neuner (2003: 53) enfatiza esse conceito como um dos garantes da integração dos dois mundos (materno e estrangeiro):

[L’empathie] On entend par là la faculté d’entrer dans le monde étranger et d’essayer de le comprendre « de l’intérieur », c’est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble « étrange » peut être parfaitement

« normal » pour eux. L'empathie nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde.

Outro aspeto importante é a distanciação em relação à própria cultura do aluno, possível em níveis mais avançados de aprendizagem da LE, isto é, poder olhar para a cultura materna de um ponto de vista “exterior”, ou tentar pôr-se na pele do Outro que observa e contacta a nossa cultura. Pois a nossa maneira de ver a nossa cultura, o nosso país, a nossa língua não é universalmente partilhada e, inclusive, existem preconceitos, imagens estereotipadas do nosso país que devemos tentar compreender. A empatia e esta distanciação são preponderantes para a aceitação da ambiguidade (*acceptation de l'ambiguïté* segundo Neuner (2003: 53-54):

dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les ratés dans la compréhension ou la communication sont monnaie courante et qu'ils continueront à se produire tout au long du processus d'apprentissage et d'utilisation de la langue. S'ils en sont conscients, ils y trouveront un sujet d'intérêt, un facteur de sérénité et une parade contre les réactions de stupéfaction dans les situations critiques.

As atividades desenhadas pelo professor não deverão perder de vista os seguintes objetivos (segundo Denis & Matas Pla, 2009: 91):

- consciencializar os alunos de que a sua própria cultura não é universal;
- consciencializá-los das suas representações da cultura meta;
- relativizar pontos de vista dentro da cultura meta;
- estabelecer pontes dentro da cultura meta;
- aceitar implicar-se na sua aprendizagem de outra cultura.

Por isso, é imprescindível que em cada unidade didática sejam introduzidos aspetos culturais devidamente contextualizados e integrados nos outros conteúdos (gramaticais, lexicais) e não apresentados pontualmente fora de contexto como mero débito de informação.

No atinente às estratégias que se podem proporcionar aos discentes, a melhor abordagem é aquela feita a partir de documentos autênticos por serem tradicionalmente mais apelativos, motivadores e sobretudo por serem encarados como “verdadeiros” (por oposição àqueles difundidos pelo manual escolar). As simulações (juegos de papeles) permitem que os alunos se identifiquem com as perspetivas e experiências dos nativos. Outra estratégia interessante é estabelecer contactos com escolas estrangeiras através da internet, propiciar um intercâmbio... Ou até planear em conjunto uma visita de estudo é já de *per si* um excelente exercício intercultural capaz de agilizar variadíssimas destrezas, simulação de diversas situações... Basta pensar nos projetos apresentados no

âmbito do Prémio Pilar Moreno todos os anos. A estratégia mais expandida é, sem dúvida alguma, a comparação com o Outro. Uma atividade de comparação e contraste deve ser acompanhada por uma análise, reflexão para que o aluno se distancie de uma primeira reação espontânea, situe o que acaba de aprender no seu contexto cultural e tente perceber as diferenças e a razão de ser dessas diferenças. Com efeito, as atividades de comparação são sobejamente úteis e potenciam um rendimento didático elevado. De qualquer modo, o professor terá que agir com alguma cautela para não cair em exageros “etnocêntricos” por parte dos alunos, ou seja, visões demasiado redutoras e subjetivas das sociedades/ culturas que se comparam. Daí o grande interesse em se fomentar na sala de aula a confrontação de opiniões entre os vários alunos. Daí serem úteis, ricos e profícuos os trabalhos de grupo, os diálogos, as apresentações orais, os debates pois todos fomentam uma participação ativa e reflexiva dos participantes. Além disso, outro dos eixos da intervenção pedagógica do professor deve visar as práticas culturais fundamentais do quotidiano (a alimentação, a estrutura familiar, as crenças, a casa, os ritmos de vida), ou seja, tudo aquilo que constitui a descrição de uma cultura por parte de um etnólogo. Poderá ainda trabalhar a mímica, os gestos, determinadas posturas, a proxémica que desempenham um grande papel na comunicação e cujos componentes, significados variam muito de uma cultura a outra.

Resumindo, o professor deverá orientar a sua atuação pedagógica para o ensino de uma cultura ativa que permita aos seus alunos saber comportar-se de maneira eficaz com o Outro, interpretar e compreender os comportamentos do Outro e não propriamente a cultura patrimonial, os conhecimentos históricos e literários (de entre muitos outros) inúteis para quem não os sabe pôr em prática e deveras secundários em termos de prioridade pedagógica.

II CAMPO DE AÇÃO: PROPOSTAS DE ABORDAGEM DIDÁTICA

Nesta segunda parte deste relatório, irei apresentar sugestões de trabalho que eu própria utilizei nas minhas aulas durante o ano letivo de 2011/ 2012 na minha turma de sétimo ano de iniciação à aprendizagem do Espanhol na Escola EB 2,3 das Dairas em Vale de Cambra.

1. Contexto educativo da prática pedagógica.

A Escola Básica do 2º e 3º ciclo das Dairas em Vale de Cambra é a escola sede do Agrupamento de Escolas das Dairas que funciona enquanto tal desde 2003. A EB 2,3 – escola sede – a funcionar desde o ano lectivo de 1996/1997, situa-se na parte sul da cidade de Vale de Cambra, a cerca de um quilómetro do seu centro urbano, integrando-se já na freguesia de S. Pedro de Castelões, enquadrando-se numa área de relativa densidade populacional. Neste presente ano letivo, e pela primeira vez, existiu a oferta educativa do Espanhol como segunda língua estrangeira no sétimo ano. A única turma da escola que iniciou o Espanhol é o 7ºA, composta por vinte e três alunos, dois dos quais repetentes. Todos têm entre doze e treze anos. Um aluno da turma não frequentou as aulas de Espanhol uma vez que usufrui de um Currículo Escolar Individual, ao abrigo do Decreto-Lei 3/ 2008 (Educação Especial). Trata-se de uma turma que se tem pautado por um percurso escolar bastante razoável. No final do primeiro período, houve apenas três alunos sujeitos a Plano de Recuperação. São alunos com algumas expectativas futuras e têm Encarregados de Educação atentos, interessados que os acompanham diariamente e são bastante presentes e ativos na sua vida escolar. No final do ano letivo, apenas dois alunos não transitaram para o oitavo ano de escolaridade.

2. Diagnóstico inicial e trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

No início do ano letivo, quando tomei posse como professora de Espanhol da turma do 7ºA, uma das primeiras preocupações foi sondar o que os alunos conheciam sobre Espanha e auscultar as suas primeiras impressões, ideias preconcebidas sobre as gentes do nosso país vizinho. Tal preocupação vai ao encontro da necessidade manifestada por Zarate – e já documentada no ponto 3.2. deste relatório - de cada professor efetuar um *diagnóstico* das representações iniciais dos alunos, isto é, do seu background cultural e afetivo em relação ao país onde se fala a nova língua estrangeira.

Mas primeiramente auscultei, por escrito, a turma em geral sobre as razões da sua escolha pelo Espanhol como segunda LE. À pergunta colocada no primeiro dia de aulas à turma “*por que razão escolheste o Espanhol como a segunda língua estrangeira?*” obtive as seguintes respostas:

Resposta	Número de alunos	Percentagem
Curiosidade.	1	4%
É uma disciplina diferente e aqui nunca ouvi falar.	1	4%
Já fui a Espanha e gostei da língua.	2	9%
É uma língua com melhores saídas (segundo o meu pai).	1	4%
Por conselho dos meus pais.	6	27%
É das línguas mais faladas no mundo.	1	4%
Os meus colegas escolheram e quis ficar com eles.	4	18%
É uma língua fácil de aprender.	4	18%
Tenho familiares em Espanha e quero percebê-los.	2	9%
TOTAL:	22	100%

Os resultados mostram que uma pequena parte da turma escolheu o Espanhol por vontade e convicção próprias: têm familiares em Espanha ou já foram a Espanha e tais

motivos influenciaram a sua decisão. A maioria dos alunos seguiu os conselhos e opções dos pais ou dos restantes amigos.

Numa fase posterior, pedi à turma para pensar nas três palavras que lhes vinham à cabeça quando ouviam a palavra “Espanha”. Depois de pensar, cada aluno escreveu os três vocábulos num pequeno papel que prontamente colocou na secretária da professora. Seguidamente, as palavras foram escritas no quadro para que os alunos retirassem as devidas conclusões. As palavras eram efetivamente muito semelhantes e pertenciam a três campos lexicais: a diversão (desporto, tauromaquia, festa, dança); a gastronomia (“tortilla” e “paella”) e o turismo (sol, férias) conforme se podem apreciar no cartaz realizado pela turma com a súmula das suas representações.



Alguns estereótipos já estavam instalados nas mentes dos alunos e esta sondagem (concretizada na elaboração deste cartaz coletivo) foi o meu ponto de partida para uma progressiva “desconstrução” desses clichés. A maior parte dos conceitos enunciados nem sequer tinham sido “experimentados” pelos alunos: ninguém tinha provado tortilla nem paella; ninguém tinha ouvido ou visto flamenco, pelo que se pode concluir que estas representações ilustram muito do seu *processo de socialização*, um dos três fatores enunciados por Neuner no ponto 3 do enquadramento teórico, e mostram certamente as

representações dos seus familiares, do seu meio social. Incumbi-me uma missão: implementar estratégias, atividades no sentido de potenciar a reformulação das representações sobre Espanha dos meus alunos. Tal missão passava obrigatoriamente por dar uma atenção mais incisiva sobre os conteúdos culturais de forma contextualizada com os conteúdos lexicais e gramaticais que ia abordando. Desta feita, e apesar da vasta abrangência, procurei ao longo do primeiro período introduzir paulatinamente referentes culturais importantes: a cortesia (formas de saudação; a distinção entre o “tú” e “usted”) incluída na chamada “*cultura a secas*” (Miquel & Sans), a organização geográfica, política e administrativa do país e suas consequentes implicações na sociedade espanhola; os países hispano falantes, o dia da Hispanidade, a Família Real Espanhola (a dita “cultura com maiúscula”) a celebração da quadra natalícia com a degustação do torrão de Alicante que lhes trouxe, o contacto com textos literários (*Manolito Gafotas* de Elvira Lindo; *El nido de los sueños* de Rosa Montero), a música (“Me gustas tú” de Manu Chao; “300kg” de Los Coyotes; “Un año más” de Mecano), o cinema espanhol (*Manolito Gafotas en Mola ser jefe* de Juan Potau aquando da abordagem da quadra natalícia). Assim, quis dar-hes uma mostra significativa de conteúdos culturais incluídos na “cultura com maiúscula” e na “cultura secas”. A forma de trabalho que privilegiei foi o trabalho em grupo de modo a potenciar mais motivação nos discentes e colmatar sentimentos de insegurança, baixa autoestima em alguns deles (*anexo I*).

Se no primeiro período a minha preocupação foi divulgar determinados aspetos da cultura espanhola e da cultura hispânica, no segundo período, procurei chegar a outro patamar mais exigente: trabalhar a interculturalidade propiciando atividades que aproximassem a cultura materna e a cultura meta. No fundo, quis e quero seguir na minha prática pedagógica as premissas do QECR que insiste na necessidade e relevância de se fomentar a *consciência intercultural*, ou seja, facilitar a compreensão entre o mundo e origem e o mundo da comunidade objeto de estudo (similitudes e traços distintivos) e, concomitantemente, consciencializar-se da diversidade regional e social de ambos mundos. Tudo isto para evitar choques culturais e/ ou agravamento de alguns preconceitos/ estereótipos já sentidos inicialmente.

Neste nível inicial de aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, focalizei-me em atividades de *contraste e comparação* - incluídas no nível 3 das atividades de Bachmann, Gerhold e Wessling (1996, in Neuner, 2003: 56)- atividades entre as duas culturas para desenvolver a sensibilidade cultural e estimular a curiosidade intelectual,

avaliar generalizações sobre a cultura meta mas também da sua própria cultura. O dia de Reis foi a ocasião ideal para confrontar as tradições típicas de Espanha e Portugal e estabelecer semelhanças e diferenças. Recordo ainda com carinho a cara de espanto dos meus alunos quando – depois de me terem dito que o fado é música “de velhos” e o flamenco música “para se dançar sevilhanas” [palavras dos alunos] – lhes proporcionei a audição da canção “Perdóname”, interpretada por Pablo Alborán e Carminho, perfeita simbiose entre o flamenco andaluz e o fado lusitano. Posso afirmar categoricamente que esta canção deitou por terra os preconceitos que os alunos tinham sobre os dois géneros musicais em questão. E desta maneira aprenderam a *relativizar* aquilo que eles tinham generalizado de forma tão contundente e de forma errónea. No tocante à unidade didáctica sobre a rotina diária, abordei a referida unidade a partir de algumas rotinas dos espanhóis (horários de funcionamento das lojas e comércio, horário das refeições, saídas à noite, a sesta...) *comparando* esses hábitos com os dos portugueses. Esta é uma das propostas didáticas que esmiuçarei mais adiante. No segundo período, proporcionei ainda um trabalho de pesquisa sobre a importância do Carnaval em Espanha, as localidades onde essa tradição está mais enraizada. Os trabalhos de grupo (*anexo 2*) realizados mostraram-me interessantes conclusões por parte de alguns grupos. A título de exemplo, o grupo que trabalhou sobre o Carnaval de Cádiz concluiu que era muito semelhante ao carnaval de Ovar; o grupo que trabalhou o carnaval na Galiza, associou esse carnaval ao típico carnaval português de Torres Vedras. O Carnaval de Ciudad Rodrigo atraiu curiosamente e inesperadamente a atenção de toda a turma tendo-o inclusive classificado como o mais original e divertido. Outro domínio que trouxe para as minhas aulas foi a sabedoria popular estampada nas expressões idiomáticas, provérbios pois são veículos excepcionais de cultura e de história.

No que concerne o terceiro período, orientei-o para uma vertente de consolidação da implementação do sentimento de abertura, tolerância e curiosidade dos alunos face à cultura meta procurando estabelecer a ponte com a cultura materna. Resolvi conquistar-lhes o estômago e o intelecto. O dia 23 de abril foi o mote para a tomada de contacto com a figura máxima da literatura espanhola: Miguel de Cervantes. A turma foi motivada para a elaboração de cartazes com pesquisas sobre o escritor – trabalhos que foram afixados no átrio da escola a fim de comemorar e divulgar o Dia Mundial do Livro e igualmente Dia de Miguel de Cervantes (*anexo3*). Foi interessante ver os alunos concluir a importância de Cervantes para a história da literatura espanhola e da própria língua. Para alguma coisa o Espanhol é considerado como a língua de

Cervantes. Curioso foi os alunos fazerem a analogia com a figura ímpar da literatura portuguesa Luís de Camões – apesar de nunca terem estudado este autor – uma vez que também dá o seu nome à língua portuguesa. Abordar Cervantes, mesmo e reconhecimento com alguma frustração devido à necessidade de cumprir o programa, sem falar do seu expoente máximo em termos literários seria imperdoável. Por isso, ainda dediquei parte de uma aula à análise muito sumária de *El Ingenioso Hidalgo D. Quijote de la Mancha* complementando com excertos do filme de animação. Não me alonguei, pois o objetivo era apenas transmitir-lhes conhecimentos mínimos (atendendo que se trata de alunos ainda com muito tenra cultura geral) mas sólidos de um património cultural impossível de ignorar.

Num segundo momento, a unidade didática da cidade propiciou a descoberta da cidade de Madrid e dos seus encantos arquitetónicos e culturais e algumas comparações com a cidade de Lisboa.

A unidade da alimentação foi outro trampolim para abordar conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais tendo como pano de fundo um material essencialmente cultural, pois a gastronomia reflete um povo, o seu pensamento e o seu *modus vivendi*. Sim porque Espanha é talvez o país que melhor saboreia a sua gastronomia alentada por animadas conversas... a tal *sobremesa* que tanto ficou na memória dos meus alunos que também foram unânimes em considerar que este deleite da comida e da reunião familiar ou entre amigos também é apanágio do povo português. Neste aspeto, a turma considerou que “são” realmente “*nuestros hermanos*”. A abordagem dos pratos típicos de Espanha serviu para estabelecer algum tipo de comparações entre alguns pratos: callos a la madrileña (tripas à moda do Porto), paella (arroz à valenciana), almejas a la marinera (amêijoas à Bolhão Pato) etc. Eu própria fiz uma tortilla para lhes dar a provar e assim poderem opinar sobre esse *ex-libris* da cozinha espanhola, já que inicialmente para eles Espanha significava apenas “tortilla de patata”. Pois congratulo-me de, pelo menos, ter deitado esse estereótipo por terra já que a turma já sabe que a cozinha espanhola é variada, rica em termos nutricionais e assenta na dieta mediterrânea tal como a portuguesa.

Tenho consciência que a abordagem que realizei não foi com a profundidade que merecia. No entanto, face ao nível etário dos alunos, creio que foi a razoável. Saliento ainda que não pude contar com o auxílio do manual dado que em 16 unidades didáticas, apenas encontramos 4 propostas que desenvolvem a consciência intercultural através do contraste entre a cultura de origem e a cultura meta.

No último dia de aulas, após os momentos de auto e heteroavaliação, propus à turma a mesma atividade propiciada no início do ano letivo: para eles (alunos) e, findo um ano de aprendizagem da nova LE, o que representava Espanha? Que lhes vinha à cabeça quando ouviam a palavra “Espanha”? As suas primeiras representações teriam evoluído? Ter-se-iam alterado por completo? Ter-se-iam mantido irreduzíveis, num quase estado de fossilização? Teria o meu trabalho ao longo do ano letivo tido alguma influência sobre eventuais novas representações dos alunos? Estas são algumas perguntas a que procurarei responder na parte final deste relatório, após a análise e comentário de algumas propostas didáticas.

3. Metodología adotada

As sugestões práticas que a seguir apresento foram utilizadas nas minhas aulas com a turma do 7ºA na EB 2,3 das Dairas – Vale de Cambra onde realizei o meu estágio de Espanhol. Como tal, destinam-se a um nível A1/A2. Sendo uma turma de iniciação, a abordagem propiciada aos discentes foi em sentido ascendente para simultaneamente “injetar-lhes” motivação e impedir eventuais casos de “atirar a toalha ao chão” por lhes parecer propostas demasiado complexas e exigentes. Tive a preocupação de conciliar os limites da aprendizagem dos alunos com a riqueza e autenticidade dos suportes/ documentos/ atividades propostos treinando sistematicamente as destrezas recetivas, orais e escritas, acicatando reações intuitivas e reservando o tempo suficiente para a perceção das mensagens. Os materiais utilizados são originais, elaborados por mim com exceção de casos pontuais devidamente identificados.

Estas sugestões metodológicas foram integradas nas unidades didáticas de acordo com o Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação.

4. Propostas didáticas










4.1. Proposta nº1 – Unidade didáctica: “¿Español, para qué te quiero?”










Conteúdos: a rotina diária/ a rotina dos espanhóis e portugueses.

Esta proposta foi desenhada na sequência de uma aula onde se debateram os estereótipos positivos e negativos e as possíveis razões de ser de tais ideias pré-concebidas e enraizadas na cabeça de inúmeras pessoas a partir de um PowerPoint disponibilizado pela Consejería de Educación de Paris (*anexo 4*). Por outro lado, a unidade didáctica da rotina constituiu o mote para o conjunto de exercícios apresentados.

Num primeiro momento, um exercício inicial de compreensão oral exigia dos alunos uma atenção sobre os dados estatísticos de alguns aspetos da vida dos espanhóis para poderem preencher um quadro - síntese:

1. Escucha atentamente los datos de esta encuesta sobre algunos aspectos de la vida de los españoles y relaciona la información.

¿Se levanta temprano?	
¿Sale de noche todos los días?	
¿Va a los toros?	
¿Ve la televisión por la noche?	
¿Va todas las semanas al cine?	
¿Duerme todos los días la siesta?	
¿Practica a menudo deporte?	
¿Desayuna solo café con leche?	
¿Viaja todos los fines de semana?	

	22%
	67%
	33%
	62%
	34%
	56%
	58%
	14%
	32%

E, no seu seguimento, teriam de tirar – em trabalho de pares – as suas conclusões sobre os itens propostos:

1.1. ¿Qué conclusiones sacáis de esta encuesta? (en parejas)

La mayoría de los españoles...

Pocos españoles...

Muchos españoles...

Muy pocos españoles...

Estes exercícios provocaram bastante surpresa nos alunos por desvendar dados que iam contra o que, até à data, pensavam saber acerca de *nuestros hermanos*. Assim, verificando que a maioria dos espanhóis só bebe café com leite ao pequeno almoço mexeu com as suas primeiras impressões pois pensavam que tomam um pequeno almoço farto. Saber que apenas pouco mais de 1/5 da população (22% exatamente) dormia a sesta todos os dias contrariou o que o senso comum já tinha fossilizado nas suas mentes, isto é, a ideia de que TODOS os espanhóis dormem a sesta. Outra grande descoberta foi a de que a suposta *fiesta nacional* só atraía o interesse de 14% dos entrevistados. Um aluno, inclusive, chegou a observar “*se calhar aqui em Portugal as pessoas vão mais vezes*”.

O exercício 2 pedia aos alunos, após a leitura de um texto adaptado de um manual, que refletissem sobre o horário das refeições dos espanhóis e o horário de abertura e encerramento das lojas e serviços. Vejamos:

2. Leed el texto sobre algunos usos y costumbres de los españoles

La hora y los horarios

Hablar de horarios es siempre un poco difícil. Las tiendas abren más o menos a las nueve de la mañana y cierran a las ocho de la tarde, con un horario de 9 a 1 y de 4 a 8. Aunque también es frecuente encontrar tiendas con horario de 10 a 2 y de 5 a 9. Los bancos, los grandes almacenes y los hipermercados tienen, normalmente, horarios especiales.

Los horarios de comidas son bastante peculiares en relación con el resto de Europa. El desayuno es muy ligero, una simple taza de café con leche, a veces acompañada de una tostada. Por eso, es necesario tomar un aperitivo antes de la comida (las tapas o pinchos, o sea, “picar” algo de comer).

La comida tiene lugar entre las dos y las tres y media, pero esto varía un poco según las ciudades. En Barcelona se come más o menos a las dos y, en Madrid, a eso de las tres.

La merienda para los niños es hacia las seis de la tarde y la cena es entre las nueve y las once. En Barcelona se cena también más temprano, a las nueve, y en Madrid a las diez.

En España las noticias de la televisión se llaman “Telediario” (en TVE) y son a las tres de la tarde y a las nueve de la noche. Es frecuente oír la gente que dice: yo como con el telediario o cenamos después del telediario.

Hablar de horarios en Hispanoamérica es también complicado, depende de los países porque cada uno tiene sus costumbres. En México, por ejemplo, las tiendas abren de diez a dos y de cinco a siete. En Argentina, concretamente en Buenos Aires, se come entre las doce y las tres, y se cena entre las nueve y las doce, pero los restaurantes están abiertos hasta las dos de la mañana. En Chile, la gente toma una comida fuerte entre la una y las tres, a las cinco se toma “las once” (té con algo) y se cena después de las nueve de la noche.

Los españoles son gente abierta y sincera, a veces demasiado. Los españoles charlan mucho con sus amigos, comen y cenan fuera de casa cuando celebran algo y algunos se echan la siesta después de comer. Los españoles están orgullosos de su país, sus playas y su cultura. ¿Y por qué son así? Porque, según dicen, el clima determina el carácter de la gente y la forma de vida de cada país. Y España es un país mediterráneo, con muchos meses de sol al año y el sol hace más tranquila, cariñosa y sociable a la gente. En realidad, cada país y cada pueblo es como es y tiene sus propias características. La diversidad enriquece cada cultura.

Adaptado de Prisma A1;

2.1. Tras haber leído el texto, reflexionad en grupo y contestad a las preguntas siguientes.

🗨️ **¿Cuál es el horario de comidas en España? ¿y de las tiendas?**

Comparadlos a los de tu país. ¿Qué os parece? (son mejores, peores, más/menos prácticos, flexibles...).

--

Todos os alunos souberam responder às questões colocadas. Ao comparar os horários praticados em Espanha com os de Portugal, obtive as seguintes conclusões:

- 6 alunos pensam que os horários em Espanha são melhores e mais práticos.

“ellos comen más tarde que nosotros y también se acuestan más tarde que en Portugal”. (Francisco Estrela, nº7)

“Me gustan los horarios de las tiendas en España. Es mejor porque ellos aprovechan más los días” (Rute Pinheiro, nº21)

“...Me gusta más en España (...) también me gusta más el horario de la comida porque tenemos más tiempo para comer. En mi país se come muy temprano.” (João Filipe, nº12)

“[los horarios] son mejores que en Portugal porque [los españoles] se despiertan más tarde (João Oliveira, nº13).

“España es mejor porque [las personas] se acuestan tarde” (José Pedro, nº14)

“La hora de la cena en España es mejor” (Nuno Costa, nº16).

-16 alunos pensam que o horário das lojas em Espanha é muito mais vantajoso do que em Portugal, mas preferem o horário das refeições do seu país.

“Los horarios de la comida son muy tarde, a mí me gusta comer cedo [temprano] así puedo dormir más” (Fábio Lopes, nº9).

“Me encantan los horarios de España pero prefiero el horario de la comida de Portugal porque tengo más tiempo para dormir”(Tatiana Almeida, nº22).

Deste modo, os alunos *observaram, compararam, analisaram* sempre tendo como elemento de base a sua cultura, isto é, ainda no nível *monocultural* segundo a

terminologia de Meyer (1995 in Oliveras, 2000: 38): a cultura vê-se e interpreta-se desde a perspectiva da própria cultura.

Ainda no atinente à compreensão leitora, os alunos preencheram um quadro com Verdadeiro ou Falso a algumas afirmações com base na informação fornecida no texto do exercício 2.

2.1. ¿Verdadero o Falso? Buscad la información que necesitáis en el texto.

	Verdadero	Falso
a) Los españoles son antipáticos.		X
b) Los españoles hablan mucho.	X	
c) En España se cena siempre temprano.		X
d) La siesta se hace por la noche.		X
e) A los españoles les encanta España.	X	
f) El clima de España es muy caluroso.	X	
g) Los españoles son sociables.	X	
h) Todos los países son iguales.		X
i) Ser diferente es algo positivo	X	

2.2. Ahora sustituid la palabra “españoles” o “España” por las palabras “portugueses” o “Portugal” y dad vuestra opinión sobre cada frase.

O exercício 2.3 revelou interessantes respostas (feita a análise global das respostas das fichas dos alunos):

	V	F
a) Los portugueses son antipáticos.		X son desconfiados/ más cerrados, preocupados.
b) Los portugueses hablan mucho.	X tienen siempre algo para decir	
c) En Portugal se cena siempre temprano.	X (más temprano que en España)	
d) A los portugueses les encanta Portugal.	X porque hay mucho sol	
e) El clima de Portugal es muy caluroso.		X sólo en verano
f) Los portugueses son sociables.	X	
g) Todos los países son iguales.		X
h) Ser diferente es algo positivo	X	

Foi reveladora a consciência que a maioria dos alunos tem do temperamento dos portugueses comparativamente às gentes do país vizinho. Dois alunos referiram que os portugueses falam muito “da vida dos outros”. Creio que é muitíssimo proveitoso trazer a *realidade sociocultural do aluno* para a sala de aula e levá-lo a refletir criticamente sobre a mesma, promovendo uma *abordagem intercultural*.

No que concerne a afamada sesta, supostamente típica do povo espanhol, apresentei as seguintes atividades:

3. Ya habéis oído hablar en la siesta. Para vosotros es (podéis elegir más que una respuesta):

- Una simpática manera de no hacer nada.
- Una costumbre típicamente española.
- Sinónimo de pereza.
- Una pausa en el trabajo para descansar

☐
☐
☐
☐

3.1. Leed ahora los documentos siguientes:

La siesta

El dormir un rato después de la comida del mediodía era una costumbre muy corriente en España y se explica por el calor de las horas centrales del día, sobre todo en verano. Ya los romanos descansaban a “la hora sexta”, de ahí el nombre de siesta actual. El ritmo de la vida moderna y los horarios continuos en algunos lugares de trabajo impiden que muchos españoles puedan dormir la siesta durante la semana, pero lo hacen a veces durante los fines de semana y sobre todo en las vacaciones de verano.

Aunque la siesta tiene mala fama, los científicos empiezan a reconocer que es beneficiosa: se dice que es muy bueno para el corazón y para combatir el estrés.

Volver a la “spanish siesta”

Durante mucho tiempo la siesta, es decir, la costumbre española de dormir después de comer, tuvo muy mala fama: “Es perder el tiempo”, “No es productiva”... Pero ahora se ha demostrado científico / científicamente que la siesta es más que una costumbre agradable / agradablemente, es también una costumbre sana / sanamente. Según un estudio de la Universidad de Harvard, 40 minutos de siesta mejoran la productividad de una persona en el trabajo en un 34%. Los expertos de esta universidad lo llaman “power nap”. En algunas empresas de los Estados Unidos hay habitaciones para dormir unos minutos. Pero no es necesario tener una cama cómoda / cómodamente para la siesta: dormir en un sillón basta para descansar y tener otra vez energía suficiente / suficientemente. ¿Hay alguna diferencia entre “siesta” y “power nap”? No. Pero si lo dice Harvard, parece verdad y si lo dice Pepe Martínez, no.

Adaptado de Fernando Trías de Bes en El País

in ¡Viva la Cultura en España!

in Paso a Paso 4!

3.2. ¿Vuestra primera opinión todavía se mantiene?

3.3. ¿Y a los portugueses, les gusta echar la siesta? Creéis que ellos también tienen esta costumbre?

No exercício 3, os alunos pronunciaram-se da seguinte forma:

La siesta es:

- Una simpática manera de no hacer nada. (4 alumnos)
- Una costumbre típicamente española. (10 alumnos)
- Sinónimo de pereza. (1 alumno)
- Una pausa en el trabajo para descansar (12 alumnos).

Finda a leitura dos dois textos que se seguiam à sondagem, dos alunos que responderam que a sesta era uma forma de não se fazer nada e que era sinónima de preguiça, quatro mudaram a sua opinião referindo que afinal era um costume positivo pois tinha consequências benéficas no trabalho. A pergunta 3.3. provou que afinal a sesta não é apenas o apanágio do povo espanhol. Quase todos os alunos responderam que a sesta é uma prática habitual de alguns portugueses e especificaram o caso das pessoas mais idosas, dos reformados assim como a referência temporal (sobretudo aos fins de semana). Alguns alunos acrescentaram que seus familiares (pais, tios) também tinham esse hábito.

Por último, em jeito de síntese foi-lhes apresentado um quadro comparativo entre usos e costumes de Espanha e de Portugal:

4. Como veis todos los países tienen sus usos y costumbres. Algunos diferentes pero otros similares a los de vuestro país. Reflexionad sobre el siguiente cuestionario.

En España, habitualmente...	En mi país es...		
	Muy diferente	Parecido	Igual
Las tiendas abren de 10 a 14h y de 17h a 20h	X (todos)		
Mediodía se refiere a la hora de comer (13.30-15h)	X (todos)		
No está bien preguntar cuánto gana la gente.			X (todos)
No está bien preguntar la edad de una señora.		X (1 alumno)	X (21 alumnos)
Si vamos a visitar a alguien le llevamos un detalle.			X (todos)
Cuando un grupo de amigos toma algo en un bar, uno de ellos invita (paga).	X(só 1 alumno)	X (12 alumnos)	X (9 alumnos)

Os alunos concluíram que Portugal e Espanha partilham costumes e regras de cortesia semelhantes, corroborando a expressão de *nuestros hermanos*. Foi interessante vê-los concluir que, afinal, a sesta não é só típica em Espanha pois em Portugal, nas

suas famílias, também há quem aproveite o fim de almoço para “*passar pelas brasas*”. A maioria da turma – com base nas suas respostas na ficha de trabalho – pensa que os horários em Espanha são muito mais atrativos do que os de Portugal, embora, prefiram os horários das refeições da sua cultura. É óbvio que a *comparação* tem de ser acompanhada de uma análise explicativa para que os alunos se distanciem de uma primeira reação ou impressão espontânea, menos positiva ou simplesmente reducionista e situem o que aprendem em *seu contexto sociocultural* e tentem compreender o porquê das diferenças para poderem *relativizar*. Igualmente importante é *confrontar* as observações dos alunos com as dos próprios colegas por forma a propiciar o debate de ideias, de opiniões e estimular trocas verbais estimulantes em que cada um pode afirmar, retorquir, justificar e fundamentar os seus pontos de vista.

A ficha de autoavaliação (*anexo 5*) entregue no final de cada unidade didática ao longo do ano letivo (com exceção da unidade didática da alimentação) forneceu-me um feedback alentador para a minha futura atuação nas unidades seguintes. Com efeito, no item “¿Cuál/ cuáles es/ son la(s) tarea(s) que prefiero?” 81% dos alunos preferem as atividades que os confrontem com a *cultura* espanhola ou com outros países de língua espanhola. Paulatinamente, fui-me apercebendo que lhes tinha conquistado a *empatia* - tão enfatizada por Neuner (2003: 53)- face a Espanha, face ao espanhol (indivíduo) e ao espanhol (língua), o melhor caminho pedagógico para a *aceitação da ambiguidade*. Apreciam cumulativamente (77%) as atividades de compreensão auditiva e ainda as atividades de caráter lúdico (90%).

4.2. Proposta nº 2 – Unidade didática: “¡Enséñanos tu casa!”

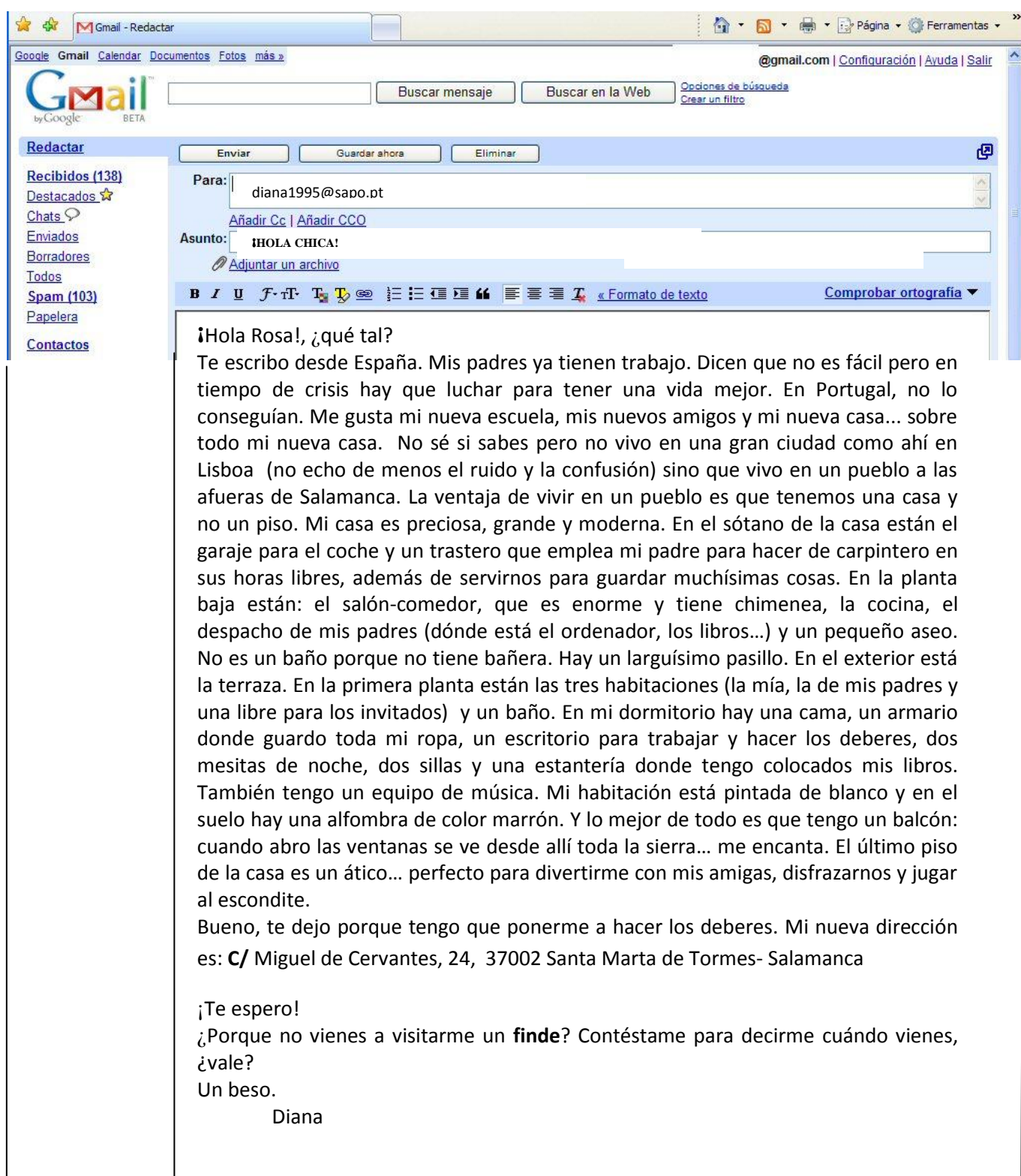
Conteúdos: léxico da casa, tipos de casa.

Para o início de uma nova unidade didática, projetei um PowerPoint “*Todas diferentes... todas un lugar para vivir*” com vários tipos de casa de todo o mundo (anexo 6). A partir do PowerPoint, indaguei os alunos sobre as suas preferências relativamente às casas apresentadas: qual a mais bonita? Qual a mais austera? Qual a mais acolhedora? Qual a mais original? Qual a mais estranha? Qual a mais perigosa? As respostas não foram unânimes, todavia, chegaram à conclusão que as mais bonitas eram as da Islândia e de Marrocos; a mais austera era a casa alemã (alguns também falaram da japonesa); a mais acolhedora era a islandesa; a mais original era a casa flutuante em Amsterdão; a mais estranha seria a alemã e a mais perigosa era a casa no Perú. As casas que despertaram maior curiosidade foram sem dúvida o arranha-céus e o iglu. Questionados se se veriam morar numa das habitações apresentadas, a quase totalidade respondeu negativamente. As razões apresentadas prendem-se essencialmente com a aparente falta de conforto de algumas e o carácter austero de outras. A casa que mereceu maior receptividade foi a islandesa bem como a andaluza por serem mais *próximas* das que eles conhecem e inclusive das suas (no caso das vivendas unifamiliares). Pelo lado contrário, não aceitariam viver numa palhota por indiciar falta de conforto e falta de segurança. Três alunos clamaram bem alto que “*prefiro a MINHA casa, é muito melhor!*”. Foi interessante ver a cara de espanto dos colegas de turma perante esta exclamação consubstanciada numa simples observação deste género: “*não percebes mesmo nada,... ninguém está aqui a perguntar qual é a melhor... o melhor para ti pode não ser o melhor para mim ou para a prof*”. Os restantes colegas deram razão ao companheiro que se decidira a sair da casca e rejeitaram por conseguinte a atitude *etnocêntrica* dos outros três elementos da turma. Ora, quase sem intervenção dirigida minha, em ambiente de ameno diálogo, os alunos chegaram indiretamente ao título do PowerPoint: todas as casas eram diferentes mas todas as casas eram um lugar onde vivem pessoas, pessoas diferentes com culturas diferentes.

Acredito que é altamente benéfica uma prática sistemática nas aulas daquilo que é diferente e o facto de estabelecer atividades de *trabalho comparativo (da cultura meta, ou de outras culturas com a cultura materna)* só poderia resultar enriquecedor: comparar para compreender, tolerar e aceitar, sempre numa perspetiva construtiva. Esse

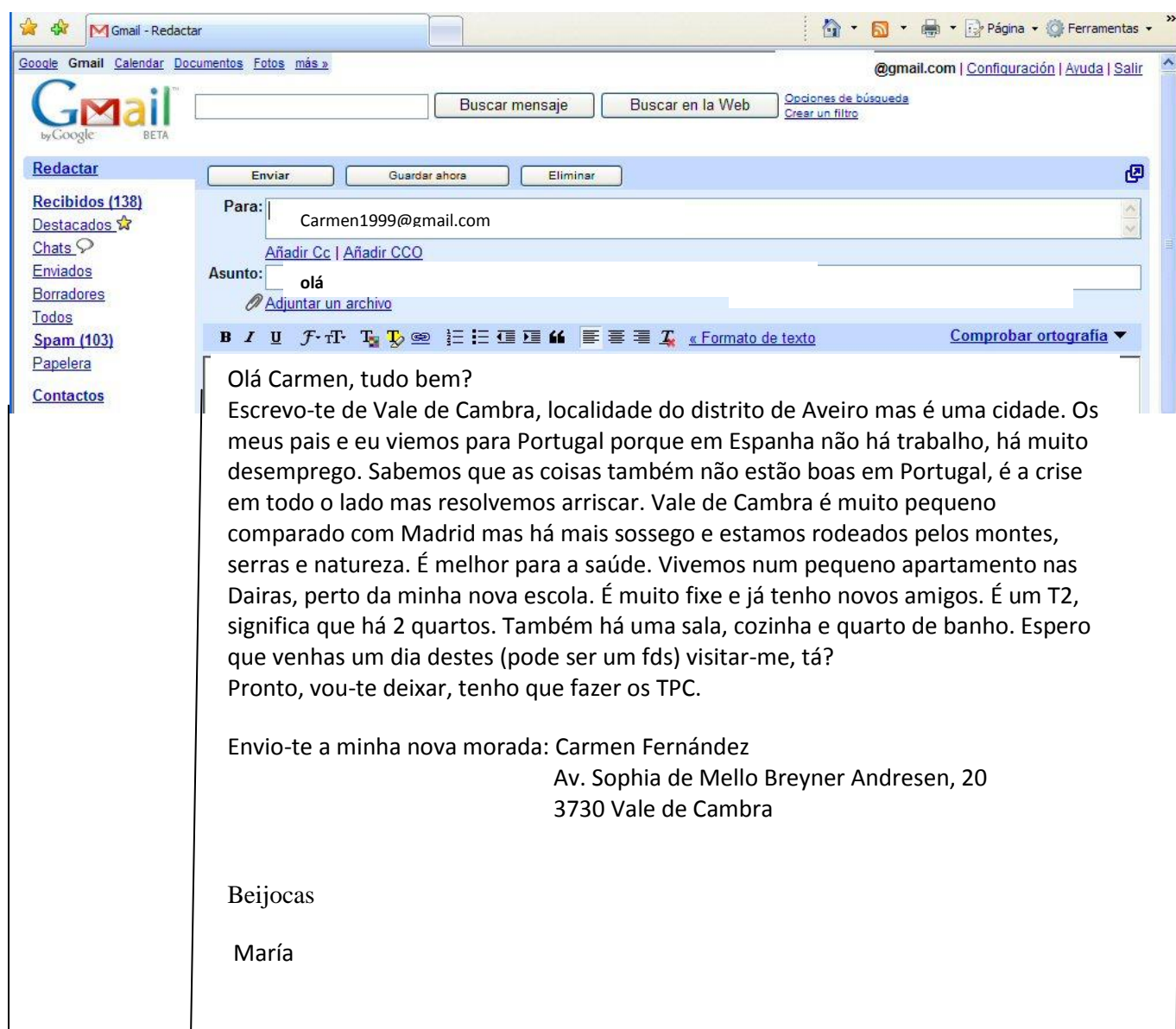
labor “comparativo”, isto é, estabelecer a ponte entre a cultura meta e a cultura materna foi aprofundado nas atividades seguintes.

Esta atividade introdutória serviu de motivação mas também como input para a deteção de eventuais *preconceitos*, *ideias pré-concebidas* relativamente a algumas culturas no mundo. De seguida, foi apresentado um cartaz à turma com alguns tipos de casa mais comuns no nosso país (*anexo 7*) para que os alunos se pronunciassem sobre a pergunta colocada pela professora “¿E tú, dónde vives?” Todos responderam sem dificuldade, uma vez que tinham o léxico projetado. Posteriormente, foi distribuída e realizada em pares uma ficha de trabalho (*anexo 8*) que teve a finalidade de fornecer uma grande amostra de léxico sobre a casa: divisões, mobiliário, objetos... a partir de um e-mail supostamente redigido por uma adolescente portuguesa que emigrou para Espanha com seus pais em busca de trabalho e de uma vida melhor. A Diana escreve à sua amiga Rosa em espanhol já que Rosa aprende a língua em Portugal:



Se o objetivo principal era a aquisição do vocabulário relativo à casa, alguns referentes culturais foram sub-repticiamente contemplados no documento: as formas de saudação e despedida, as expressões da linguagem coloquial (bueno/ ¿vale?/ finde), a alusão à crise

económica (assunto tão atual nos nossos dias), a oposição cidade/ campo (Lisboa/ Santa Marta de Tormes), a geografia (Salamanca, o rio Tormes, o número de dígitos no código postal), a literatura (Miguel de Cervantes), as abreviaturas (C/ de calle), alguns falsos amigos (escritorio/ sótano/ equipo...). Um simples e-mail conseguia fornecer uma amostra avultada de *conteúdos culturais*. Todos estes elementos foram analisados oralmente para encontrar as *diferenças/ semelhanças* com a realidade portuguesa. Inclusive, em grande grupo, foi simulada a redação do mesmo e-mail – em atividade de escrita coletiva - na perspetiva contrária: a de uma jovem espanhola que emigrara com seus pais para Portugal (Vale de Cambra) e escreve a uma amiga sua de Espanha a contar-lhe as novidades. O resultado foi assaz interessante:



A turma conseguiu fazer uma série de transferências do original para a realidade portuguesa e estão mais ou menos cientes das dificuldades que tanto Portugal como Espanha estão a atravessar, informação essa que é sobejamente veiculada nos meios de comunicação social.

Estando a falar das realidades portuguesa e espanhola, projetei outro PowerPoint com algumas casas típicas espanholas (*anexo 9*) a fim de igualmente satisfazer a curiosidade daqueles que, por algum momento, pensaram que as casas em Espanha eram todas do tipo andaluz. Perante as casas projetadas solicitei à turma que se pronunciasse a partir do reto “¿Qué os parece?” Choveram logo *comparações* e adjetivações expressivas que me apressei a anotar:

Tipo de casa	Comentários gerais dos alunos
Barraca valenciana	“acolhedora”, parecida “àquelas casas da Madeira” ¹⁰
Masía catalana	<i>Muy muy grande; “é um autêntico castelo”; “es una casa para la gente rica”; “deve ser casa de emigrantes”. “Os catalães têm muito dinheiro”</i>
Caserío vasco	“Es una casa de montaña”; “um tio meu da Suíça mora numa quase igual mas em ponto pequeno”; “muy grande y bonita en un lugar muy bonito”.
Hórreo	“oh é igual aos canastros mas os nossos são mais pequenos e não são tão arranjadinhos”
Cortijo	“Es una casa grande, parece comfortable, idéntica a las casa de Alentejo: blancas con ventanas pintadas amarillo o azul. “
Pazo gallego	“enorme”; “outro castelo”; “este sim é que é mesmo um castelo!”; “em Ponte de Lima há dessas casas grandes ¹¹ ”; “são casas da nobreza”
Patio cordobés	“espetacular”; “tanta flor!”; “que trabalham isso deve dar”; “também em Portugal há uma cena dessas só que as flores não são verdadeiras, são de papel, eu vi isso na televisão” ¹² .

¹⁰ Alusão às casas típicas de Santana, na zona norte da ilha da Madeira.

¹¹ Alusão clara aos solares minhotos.

¹² Alusão à festa da Flor, festividade comemorada todos os quatro anos em Campomaior. A última edição teve lugar em agosto-setembro de 2011.

comparar es inevitable y necesario, pero no es suficiente para entender la otra cultura. Es importante guiar esa comparación para frenar la generalización o el estereotipo (...) En el aprendizaje intercultural observar es una de las claves para entender mejor. Significa retrasar los juicios, las valoraciones, las generalizaciones, pararse a reflexionar. La clase nos permite ir acostumbrándonos a prestar atención y a observar detenidamente. (1996: 526)

À medida que os alunos foram tecendo os seus comentários, foi notório o seu empolgação e satisfatória a sua participação deixando descobrir alguma cultura geral que possuíam, conseguindo, de forma muito singela, associar o tipo de construção com a zona geográfica e, concomitantemente com o tipo de clima predominante (os cortijos andaluzes são maioritariamente brancos devido à longa exposição ao tempo seco e quente ao longo do ano tal como no Alentejo).

Aproveitei ainda o tema desta unidade didática para explorar as expressões da cultura e sabedoria popular de Espanha: as *frases hechas* e os *refranes* pois são a expressão do saber profundo e ancestral dos povos, expressões que conformam a vida de um país. Decidi escolher alguns exemplos com a “casa” como pano de fundo. Pretendi estimular a curiosidade dos meus alunos relativamente a este material linguístico para que eles as interpretassem e *relacionassem* com expressões da sua língua materna. Poderiam, inclusivamente, encontrar outras similares. Escolhi, uma vez mais, o trabalho em pares para realizar a atividade.

Antes de iniciar, projetei várias imagens (*anexo 10*) para que encontrassem o ponto comum entre elas (a casa estava presente em todas elas). As sugestivas imagens não ofereceram qualquer pista à turma sobre o suposto significado de cada uma. A maioria dos alunos achou as imagens exageradas mas divertidas. Seguidamente, dei-lhes uma ficha em que iriam tentar encontrar, mediante cada imagem, a expressão popular e descodificar o seu significado.



Ilustraciones 1 a 8 extraídas de Vranic Gordana, *Hablar por los codos*, Edelsa, S.A, Madrid, 2004.

- a) Caérsele la casa encima.
- b) Empezar la casa por el tejado
- c) Estar la pelota en el tejado
- d) Pasar al otro barrio
- e) Tirar la casa por la ventana.
- f) En casa de zapatero, zapatos rotos.
- g) Casa con dos puertas mala es de guardar.
- h) Entrar por la puerta trasera.
- i) Vivir/ estar en el quinto pino.

I- Encontrarse a disgusto en casa, sentirse muy mal y querer salir.
II-Sólo se emplea en sentido literal.
III-Gastar más de lo necesario.
IV-Vivir/ estar muy lejos.
V-Hacer una cosa tratando de evitar el procedimiento regular, normal.
VI-Iniciar algo por el final o de forma desordenada.
VII-Morir.
VIII- Indica que uno tiene una profesión o se dedica a algo, pero cuando se trata de él mismo o en casa propia es muy descuidado.
IX -Estar en una situación pendiente de una decisión. Ignorar cómo se va a solucionar un problema.

Os alunos, globalmente, conseguiram associar a imagem à expressão (a imagem 5 foi a mais complicada). Encontrar o seu significado foi tarefa bem mais árdua. Apercebi-me que neste nível inicial os alunos ainda não possuem maturidade para interpretar expressões desta natureza quando se torna impossível traduzi-las literalmente. Tais expressões carregadas de significado metafórico são de difícil alcance para alunos com ainda tão tenra experiência de vida. Todavia, após a correção e explicação de todas as expressões, alguns alunos identificaram algumas expressões portuguesas equivalentes às fornecidas em Espanhol. De certo modo, *comparar* não significa somente *diferenciar* pois neste caso os alunos podiam “unir, unificar”. Desencadeou-se uma interessante troca de ideias:

Espanhol	Português
Caérsele la casa encima.	Cair o céu em cima da cabeça
Empezar la casa por el tejado	Começar a casa pelo telhado
Estar la pelota en el tejado	Estar a bola do lado de X...
Pasar al otro barrio	<i>Não identificaram nenhuma</i>
Tirar la casa por la ventana.	<i>Não identificaram nenhuma</i>
En casa de zapatero, zapatos rotos.	Em casa de ferreiro, espeto de pau
Casa con dos puertas mala es de guardar.	<i>Não identificaram nenhuma</i>
Entrar por la puerta trasera.	<i>Não identificaram nenhuma</i>
Vivir / estar en el quinto pino.	Estar-Viver onde o Diabo perdeu as botas/ viver no “cu de Judas”.

Numa fase seguinte, pedi aos vários pares para efetuar o exercício contrário. A partir de três definições propostas, deveriam encontrar as três expressões e, posteriormente, ilustrar cada uma delas com um desenho representativo para, deste modo, incrementar-lhes a motivação.

a) En casa de Gonzalo, más canta la gallina que el gallo.

b) La ropa sucia se lava en casa

c) Unos por otros y la casa sin barrer.

1. Las cosas o problemas familiares que existen en hogar no deben de salir de ahí, no hay que divulgarlos por la calle, en casa de otras personas, etc.
2. Cuando un grupo de personas que debían hacer una tarea no se ponen de acuerdo en cómo llevarla a cabo, todos se desentienden del trabajo para que lo haga otra persona.
3. Se dice de aquellos matrimonios donde la mujer es la que manda y dispone en exclusiva las cuestiones del hogar

Reconheço que as expressões escolhidas não eram das mais simples mas por essa razão apenas apresentei três. Auxiliei três grupos que demonstraram mais dificuldades na interpretação das expressões. A colaboração entre pares foi plena e foi conseguido um agradável intercâmbio, bem como uma sessão de aprendizagem e comunicação ativas tendo sido fomentada a *participação ativa e reflexiva* dos alunos pois puderam opinar, escutar e debater utilizando a LE além de refletir e pensar na sua língua materna. As atividades que entrelaçam as duas culturas (ou ainda três, uma vez que os alunos já iniciaram uma primeira LE no segundo ciclo) permitem aos alunos consciencializar-se que aprender uma LE não é algo que se faça necessariamente a partir do zero pois os seus conhecimentos prévios, quer linguísticos, quer culturais (na língua materna, e ainda na primeira LE que aprenderam) ser-lhes-ão sempre úteis na apreensão de significados na segunda LE indo ao encontro das aspirações do QECR: a educação de um cidadão *plurilingue*.

Na última aula da unidade didática, apresentei aos alunos uma atividade de expressão escrita a partir de um texto jornalístico da imprensa online sobre a casa de Cristiano Ronaldo em Madrid. Antes, também tiveram oportunidade de contactar com anúncios imobiliários onde se encontrava a descrição da hipotética casa do jogador português. Estas novas tipologias textuais possibilitaram a tomada de contacto com

mundo da imprensa e o mundo imobiliário, nomeadamente com as abreviaturas próprias dos anúncios para relacioná-las com o seu significado completo. Quis sobretudo que os alunos se pusessem na pele de um qualquer cidadão espanhol em duas atividades correntes do quotidiano: ler o jornal (em papel ou em formato digital) para ler notícias (neste caso desportivas), isto é, uma leitura de carácter mais recreativo; e ler para procurar uma informação concreta (neste caso, para procurar uma casa), ou seja, uma leitura de carácter mais utilitário. Estas leituras contêm referentes culturais que auxiliam os estudantes a compreender melhor o conteúdo veiculado (“Puerta del Sol”, “galácticos”, “La Finca”, “Fernando Torres”, “Carlos Sainz”). No caso concreto dos anúncios imobiliários, conhecer esses referentes culturais possibilitará uma adequada interpretação e atuação no dia a dia, corroborando que os *conhecimentos declarativos* (o *saber*) mas sobretudo os *conhecimentos processuais* (o *saber-fazer*), ou seja as *destrezas e habilidades práticas* para atuar social e profissionalmente são essenciais para uma eficiente *competência comunicativa*. A minha intenção, ao incluir estas duas atividades no final da unidade didática foi criar um ambiente de curiosidade, expectativa e deslumbramento e, por conseguinte, motivar efusivamente a turma para a tarefa final de escrita: a descrição da casa de sonho de Cristiano Ronaldo na periferia de Madrid (no bairro residencial La Finca em Pozuelo de Alarcón). Projetei ainda um pequeno vídeo da mansão mostrando o interior (casa vazia) e o exterior para acicatar-lhes a imaginação. (ver atividades no *anexo 11a e 11b*).

4.3. Proposta nº3 – Unidade didática: “Dime lo que comes”

Conteúdos: léxico da comida, a gastronomia espanhola, o fenómeno social “el botellón”, os falsos amigos.

Esta unidade foi elaborada tendo em conta os seus produtos finais. Assim, idealizei quatro tarefas finais comunicativas simples mas significativas: a redação de um decálogo das regras para uma boa saúde; a redação e dramatização de um diálogo entre amigos e empregado de mesa num restaurante; a realização de uma pirâmide dos alimentos; a apresentação/ divulgação de produtos gastronómicos portugueses numa eventual feira gastronómica em Espanha. São quatro tarefas abertas que poderiam ser concretizadas com alguma liberdade pelos vários grupos de trabalho, de acordo com o que sustenta Gelabert “el alumno debe realizar actividades abiertas y que tengan un significado para él” (Gelabert, 2002: 85). Quatro tarefas finais vão pôr em prática os conhecimentos recebidos ao longo da unidade, uma unidade que pretende uma maior aproximação cultural com Espanha. Explico: a partir do contacto um dos aspetos da vida quotidiana dos espanhóis – a alimentação – pretendi levar os alunos a confrontar as algumas das suas *representações iniciais* (recorde-se que incluíam a tortilla e a paella como “identidades” de Espanha). Várias tarefas possibilitadoras foram desenhadas a fim de fornecer as ferramentas linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas para a concretização com êxito das tarefas. Para tal, foi utilizado um leque abrangente de material: vídeos, internet, áudio (radiofónico, canção), textos de distintas tipologias (informativos, utilitário -receitas de cozinha), isto é, “todo lo que proporciona datos, estímulos, ideas para la realización de la tarea” (Fernández, 2001:25). As tarefas são cooperativas, motivadoras e próximas da realidade dos alunos. As atividades estão ligadas entre si a fim de estabelecer uma sequência lógica de trabalho que permita desenvolver as destrezas necessárias à consecução das tarefas finais. Acrescentei um ingrediente especial (como corrobora o título do célebre artigo de Miquel & Sans – “*Um ingrediente más en las clases de lengua*”) pois sem ele, qualquer língua seria uma língua fantasma: a *cultura*. Concentrei os meus esforços em quatro rumos: a aquisição do léxico relativo à alimentação (produtos; pratos; sequência dos pratos num almoço ou jantar em Espanha; a alimentação saudável vs alimentação de tipo fast-food); os costumes espanhóis ligados à comida e bebida: o *tapeo* e o *botellón*; a revisão de algumas estruturas gramaticais (sobre as preferências) e a introdução de um novo

conteúdo (o imperativo afirmativo) e os falsos amigos que estão presentes em quase toda a unidade.

O input inicial é um cartaz (*anexo 12*) que serve de motor de arranque para uma chuva de ideias a respeito da importância do pequeno-almoço na vida diária das pessoas. É de realçar que esta unidade foi lecionada no mês de maio, portanto os alunos já detinham bagagem linguística para se exprimir assaz fluentemente sobre o assunto, ou seja, algo que lhes diz respeito também diariamente (“*es la comida más importante del día*”, “*debemos comer bastante para tener fuerzas*”, “*debemos comer antes de ir para la escuela*”...). Um aluno referiu que nunca tomava o pequeno-almoço e os colegas observaram de imediato que não era um comportamento correto. Outros recordaram que a maioria dos espanhóis tomava um pequeno-almoço muito ligeiro mas pelo menos bebia café com leite e tal era preferível a ficar em jejum. Alguns referiram que os ingleses tomam um pequeno-almoço que mais parece um almoço ou jantar (ovos, bacon, feijão...). Esta atividade visou, portanto, aferir a opinião de cada aluno relativamente ao pequeno-almoço e sondar os seus *conhecimentos culturais* prévios sobre este.

De seguida, foi apresentada uma ficha de trabalho (*anexo 13*) que ia fornecer o léxico da alimentação. Os *exercícios 1 e 1.1* visavam recordar alguns conceitos aprendidos na unidade da rotina diária (horário das comidas, nome das refeições) enquanto o *exercício 1.2* apelava à capacidade de raciocínio lógico-dedutivo dos alunos: verificar que as palavras sublinhadas no texto fornecido eram muito parecidas ou idênticas a palavras portuguesas. No entanto, não tinham o mesmo significado. No *exercício 3*, os alunos teriam que definir alguns falsos amigos a partir da informação veiculada no *exercício 2*. A minha insistência em incluir os falsos amigos nesta atividade (e noutra posteriormente) deve-se à necessidade de consciencializar os alunos dos perigos que uma incorreta interpretação pode originar numa conversa. De facto, os falsos amigos podem dar lugar a erros, falhas pragmáticas e, inclusivamente, distorcer a *imagem que temos do “Outro”*. Por isso, e desde uma perspetiva intercultural, pretendo ensinar aos meus alunos a desconfiar das palavras demasiado parecidas às da sua língua materna para que não surjam – no futuro – *mal-entendidos culturais* graves (ou não) devido às interferências do português.

O *exercício 4* pretendia avaliar a consciência de cada um relativamente à alimentação saudável. Não é algo subjacente apenas ao nosso país, é algo universal e cada vez mais veiculado pelos meios de comunicação social e programas específicos

institucionais¹³. Neste exercício, é propiciada a interdisciplinaridade com a área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

A atividade seguinte – *exercício 5* - coloca em evidência um costume espanhol ligado à alimentação: o *tapeo*. A partir de um texto informativo adaptado de um manual e de um vídeo, os alunos tomaram conhecimento desta rotina social, identificaram a paella, o presunto e a tortilla como “Os pratos típicos” de Espanha (*pergunta 5.2. b*). Nesta forma redutora de assimilar um sem fim de informação transmitida por um vídeo de dois minutos transparecem os ainda *estereótipos diagnosticados* no início do ano letivo. O vídeo evidencia muitas mais especialidades do que propriamente apenas a paella, o presunto e a tortilla. Por conseguinte, à questão *¿Conoces otras [especialidades]? ¿Has probado algunas de ellas? ¿Qué te parecieron?* (*5.2. c*) ninguém conhecia outras especialidades. Mas o vídeo mostrava tapas de polvo em salada, caracóis a título de exemplo etc. Mas para eles, tais petiscos eram petiscos “nacionais” evidenciando, ao de leve, algum *etnocentrismo*. Gerou-se então um burburinho à volta daquilo que é típico em cada país, debatido a seguir com base numa ficha informativa (*anexo 14*) e que serviu verdadeiramente para eles chegarem a uma conclusão consensual: a gastronomia portuguesa e espanhola são muito próximas porquanto assentam na dieta mediterrânea. Voltando ao vídeo projetado, os alunos descobriram com a minha orientação que o *tapeo* consiste num costume que vai muito além do simples “petiscar”: existe um grande peso social à volta desse fenómeno. Com efeito, o *tapeo* coabita com o “ir de vinos”, “ir de copas”, isto é, grupos de amigos que saem juntos e vão de bar em bar consumir bebidas alcoólicas. Este ritual social de saída também trouxe consigo diversas formas de se pagar o que se bebe. Alguns alunos estranharam as diversas formas “sociais” de pagamento das bebidas. Para eles, o mais natural e justo era cada um pagar o que bebe para ninguém sair prejudicado. Na verdade, a sua tenra idade ainda não lhes permite perceber essas nuances sociais, esses padrões culturais de conduta muito próprios e que podem ser causadores de um eventual *choque cultural*.

Ainda no atinente à gastronomia espanhola, e porque *a priori* Espanha era sinónimo de tortilla (sem sequer saberem o que era), confecionei uma tortilla (ver *anexos 15 a e 15b*) e trouxe-a para a aula a fim de que eles degustassem e dessem a sua opinião. Foi mais uma *estratégia intercultural* que pus em prática para eles “*entrarem*”

¹³O programa PES (Programa de Educação para a Saúde) nas escolas da rede pública do Ministério da Educação português é apenas um exemplo.

na pele do “outro”. Metade da turma ficou surpreendida pelo facto de ser uma especialidade salgada e não doce – como esperavam. No geral, apreciaram a tortilla mas não compreenderam como uma especialidade tão simples (entenda-se pouco elaborada) se destacava tanto do panorama gastronómico espanhol. Muitos comentaram que Espanha tinha pratos bem mais apetecíveis.

O *exercício 6* requeria que os alunos se pusessem na pele de turistas (espanhóis ou outros) para sugerir eventuais “tapas portuguesas” dando resposta à seguinte questão formulada: “*Si hubiera en Portugal la costumbre de las tapas, ¿qué tapas portuguesas podrían ser nuestra tarjeta de visita para los turistas e incluso para todos los portugueses?*” Tal pergunta foi introduzida para que os alunos tomassem consciência, não só da cultura que estão a aprender, como também da sua. Torna-se pertinente que os discentes descubram valores peculiares do seu país, da sua cultura. Os discentes sugeriram:

- tapas de feijoadada
- tapas de couratos
- tapas de orelha de porco em vinha de alhos
- tapas de papas de sarrabulho
- tapas de rojões

Curiosamente nenhum aluno se lembrou de referir pratos feitos com bacalhau, o peixe mais consumido em Portugal e uma das *representações* do nosso país mais enraizada no estrangeiro.

O *exercício 7* introduz o fenómeno social do *botellón*. Este conteúdo foi apresentado para que os discentes retirassem algumas ilações relativamente aos usos e costumes sociais espanhóis com base na comida e bebida, consubstanciados na pergunta 7b “*Tanto el fenómeno de las tapas como el del botellón tienen un punto común. ¿Cuál? Dedúcelo y elige la respuesta correcta.*” Obviamente, de entre as respostas sugeridas, a resposta correta era a c): *A los españoles les gusta reunirse, la convivencia con los amigos para comer, beber y charlar*. Globalmente, a turma referiu que se trata de hábitos sociais (reuniões familiares, de amigos) próximos dos portugueses embora vividos com mais intensidade.

Os *anexos 16* (diálogo num restaurante e receitas com o modo imperativo), *17* (o imperativo afirmativo) e *18* (canção/ vídeo do Programa de Promoción de la Alimentación Saludable en las Escuelas da Consejería de Salud de la Junta de Andalucía) foram elaborados de modo a fornecer os alicerces dos posteriores trabalhos de grupo para executar as tarefas finais já definidas no início da unidade didáctica.

A apresentação das tarefas finais de cada grupo à frente da turma exigiu que os alunos ativassem a sua competência comunicativa, utilizando os recursos fornecidos ao longo da unidade. Os restantes colegas poderiam intervir no final de cada apresentação mas deveriam obedecer aos marcadores do discurso oral já aprendidos (pedir autorização para falar, não interromper...). É natural que alguns erros surgissem mas estou totalmente de acordo com a opinião de Littlewood (1998: 52):

el interés de estas actividades reside en practicar el proceso de comunicar más que en evaluar su producto. Evidentemente, cuando un estudiante se ha concentrado en la comunicación de significados es poco probable que recuerde las formas concretas de la lengua que ha producido. También es poco probable que una corrección sistemática de esas formas beneficie su actuación futura.

Os trabalhos apresentados superaram as minhas expectativas e, inclusive, as da minha supervisora pedagógica, a Dra. Mónica Barros Lorenzo que assistiu à aula no âmbito do estágio pedagógico. De facto, os trabalhos pautaram-se por um grande esforço na organização e distribuição de tarefas entre os elementos conforme espelham as autoavaliações de dois grupos de trabalho (ver *anexo 19 a e b*). De modo global, as tarefas finais – decálogo da alimentação saudável; pirâmide alimentar, dramatização de um jantar num restaurante (*anexos 20 a, b, c*) – e de maneira especial a do grupo que apresentou as sugestões de especialidades/ produtos portugueses para uma eventual feira gastronómica em Espanha [*anexo 20 d*] – possibilitaram uma tomada de consciência da riqueza cultural que constitui a gastronomia de um povo, os hábitos sociais associados a ela, os benefícios da alimentação saudável, a comparação de alguns usos entre a cultura materna e a cultura meta. O diálogo num restaurante (um jantar entre amigos) escrito e dramatizado por outro grupo de trabalho exigiu, por parte dos elementos, além dos necessários conhecimentos lexicais, culturais e pragmáticos, a regulação da relação corpo/ espaço (*proxémica*), a utilização da *quinésica* (gestos para chamar o empregado de mesa, gesto para pedir a conta entre outros) para uma correta atuação linguística e social evitando assim situações menos adequadas. O último grupo de trabalho teve a oportunidade de idealizar uma banca de produtos nacionais suscetíveis de conquistar o apetite dos nossos vizinhos numa hipotética feira gastronómica em Espanha. Tendo em conta os vários conteúdos socioculturais adquiridos através das várias atividades propostas ao longo da unidade – enquanto tarefas possibilitadoras das quatro tarefas finais – o grupo de trabalho pôde assumir-se como *intermediário cultural* entre a sua cultura e a cultura estrangeira. Descobrir o Outro não significa esquecer-se de si ou abnegar a sua cultura. Aliás, num eventual *encontro intercultural*, a partilha é um valor

de grande alcance afetivo e de enriquecimento pessoal e cultural. Esta atividade possibilita assim a tomada de consciência daquilo que o seu país tem de melhor para oferecer a quem o visita: a sua gastronomia. Deste modo, o grupo de trabalho teve de ponderar bem sobre que tipos de iguarias poderiam ter grande êxito em Espanha e apresentá-las aos restantes colegas de turma.

Para concluir a unidade, voltei ao tema dos falsos amigos com a projeção de um sketch do programa humorístico da RTP “Estado de Graça”: o médico cubano¹⁴. Em primeiro lugar, projetei o vídeo sem som para que os alunos especulassem sobre o seu conteúdo a partir do cenário e dos gestos dos interlocutores.



Surgiram logo um conjunto de hipóteses:

- uma senhora está no consultório do médico porque sente dores no pescoço e/ ou na garganta:
- a senhora está grávida
- o médico olha a senhora de um modo estranho.

Posteriormente, foi projetado o vídeo com som a fim de comprovar as hipóteses emitidas. As gargalhadas fizeram-se ouvir ao longo de quase toda a duração do vídeo pois o médico cubano e a paciente não se faziam entender. O motivo prendia-se com as palavras utilizadas (palavras comuns ou muito semelhantes nas duas línguas) que induziam os dois interlocutores em erro. Mais do que humor e entretenimento, pretendi inculcar na turma uma atitude reflexiva, crítica no que se refere a *mal-entendidos* provocados por uma incorreta interpretação de palavras, atitudes e gestos. Esta atividade requeria uma atenção especial a dois elementos: *o verbal e o não verbal* (a quinésica). Enquanto os alunos escutavam o diálogo entre os dois interlocutores, deviam paralelamente associar os seus gestos com as palavras proferidas e logicamente deduzir todo o mal-entendido engendrado por esse autêntico “diálogo de surdos”. Nesse dado

¹⁴ Disponível no sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>

momento, o objetivo era que os alunos realizassem uma escuta cuidada de acordo com as instruções que lhes forneci pois, segundo Cassany (2000) citado por María Eugenia Lasso Donoso “a menudo hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores, sin embargo, muy rara vez y quizá nunca, hayamos escuchado hablar de un buen oyente”. A turma deduziu que os gestos dos atores induziam em erro aquando da projeção sem som. Uma vez introduzido o som, o facto de os interlocutores não partilharem a mesma língua mas as duas línguas serem relativamente próximas e terem palavras semelhantes deu azo a curiosos *quiproquós*.

A exploração oral inicial do vídeo visou sondar a turma sobre a situação apresentada no documento: um médico cubano que dá consultas em Portugal. Nenhum aluno estranhou tal situação. Alguns alegaram que era normal porque havia falta de médicos em Portugal. Um aluno salientou que isso acontecia nas pequenas vilas e aldeias, ao que um colega imediatamente respondeu “*é o caso daqui em Vale de Cambra, o meu médico de família é ucraniano*”. Houve quem acrescentasse “*pois mas há também pessoal daqui que vai trabalhar para fora por isso depois há falta*”. Naturalmente, se houvesse tempo, seria interessante abordar a problemática de e/imigração no contexto económico atual (já aludido ao de leve na proposta didática 2). Basicamente, procurei aferir a sua recetividade quanto ao facto de, eventualmente, se encontrarem perante uma situação “caricaturada” no vídeo. De modo geral, ninguém se opunha a ser consultado por um médico cubano ou de outra nacionalidade. Mas referiram que, caso estivessem no lugar da senhora, não teriam problemas em perceber o médico ou serem percebidos pelo médico porque conheciam a maior parte das palavras que suscitavam equívocos, ou seja, teriam uma competência linguística mais sólida do que a da senhora do vídeo. Esse insuficiente conhecimento do código linguístico perturbou por completo a comunicação entre os dois interlocutores. A propósito dessas mesmas palavras, solicitei aos alunos que as recordassem para serem escritas no quadro. A minha supervisora pedagógica, a Dra. Mónica Barros Lorenzo, ficou tão surpreendida quanto eu quando reparamos que eles tinham fixado praticamente todos os falsos amigos:

- | | |
|--------------|-------------|
| - Habana/ | - niño |
| - ratito | - vale |
| - bocadillo | - cuello |
| - lentillas | - exquisito |
| - embarazada | - molestar |
| - grasa | - borrar |

- muñecas
- zurda
- Vaso

- Presunto
- Ramón

De seguida, foi desenhada uma tabela onde se iam colocar ao lado das palavras geradoras de equívocos uma coluna com o significado real dessas palavras proferidas pelo médico cubano, noutra coluna o significado interpretado pela paciente e finalmente numa quarta coluna a tradução das palavras da paciente:



El médico cubano



La paciente

Lo que dice	Lo que significa	Lo que entiende	Significado
Habana	Capital de Cuba	<i>“abana”</i>	sacudir
Un ratito	Un poco	<i>ratazana</i>	ratón
bocadillo	Sanduíche	<i>Um bocadinho</i>	Un poquito
lentillas	Lente de contacto	<i>lentilhas</i>	lentejas
embarazada	Que espera a un niño	<i>embaraçada</i>	apurada
grasa	Sebo	<i>graça</i>	gracia
niño	Chico	<i>ninho</i>	nido
vale	De acuerdo	<i>baile</i>	Baile
cuello	Parte del cuerpo humano	<i>coelho</i>	Conejo
exquisito	Muy bueno, saburoso	<i>esquisito</i>	Extraño/ raro
molestar	fastidiar	<i>molestar</i>	maltratar
borrar	Apagar lo que se ha escrito	<i>borrar</i>	Ensuciar
muñecas	Parte del cuerpo humano junto a las manos.	<i>“Bonecas” (“maminhas”)</i>	Pecho
zurda	Que escribe con la mano izquierda	<i>surda</i>	Sorda
píldora	medicamento	<i>“pildra”(pop.)</i>	cárcel
vaso	Recipiente de cristal para beber	<i>vaso</i>	florero
presunto	Supuesto	<i>presunto</i>	Jamón

Finalmente, para encerrar o tema dos controversos falsos amigos, foi projetado um cartaz da Consejería de Educación de Lisboa disponível no seu site:



Propus aos alunos que fizessem o levantamento dos vocábulos ligados ao tema da alimentação suscetíveis de provocar incorretas interpretações e realizassem o exercício semelhante ao do vídeo:

Palavras do cartaz	Falso amigo da palavra portuguesa	Significado real (tradução)	Tradução do falso amigo português
Sobremesa	sobremesa	Período de conversa após uma refeição	Postre
Polvo	polvo	pó	Pulpo
Presunto	Presunto	presumível	Jamón
Perú	perú	Perú (país)	Pavo
Salsa	Salsa	Molho	Perejil
Garrafa	Garrafa	jarra	botella
Cena	Cena	Jantar	Escena
Estofado	estufado	Sofá	guiso
Setas	Setas	cogumelo	flechas
Pasta	Pasta	Massa	Maleta
Mora	Mora (v. morar)	Amora	Vive
lentilla	lentilha	Lente	Lenteja

Estas duas últimas atividades, além de consolidarem o léxico adquirido ao longo da unidade, além de exigirem um esforço da capacidade dedutiva e reflexiva dos discentes ainda possibilitaram a tomada de consciência de que o desconhecimento linguístico e o não respeito de certas convenções culturais e sociais, de códigos culturais podem levar qualquer aprendente de LE a *mal-entendidos* que dificultam a sua comunicação com o falante nativo. Como alunos de Espanhol LE, têm uma margem de tolerância que dentro de alguns anos não terão mais pois “la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos “distintos” de actuar, descende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero” (Miquel & Sans, 2004: 7). Mais, são singelas estratégias interculturais que auxiliam os discentes a efetuar a “*ponte*” entre as duas línguas e culturas. A ficha de autoavaliação (*anexo 22*), especialmente concebida para esta unidade didática, põe a tónica nessa “ponte” ao contemplar exercícios que apelem a esse entrosamento, nomeadamente as perguntas 2, 3, 4, 5 e 6.

Nesta unidade didática, procurei incorporar e aplicar - mediante um leque variado de estratégias e atividades - os conhecimentos e as habilidades que permitam identificar, prevenir e inclusivamente destruir alguns *preconceitos* sobre a comida espanhola e o modo de viver a comida e bebida pelos espanhóis e que, tal como outros

estereótipos e ideias pré-concebidas são nocivos e dificultam o processo de aproximação a outras culturas. A minha intenção foi que igualmente essas atividades cumprissem o critério dos 5 C¹⁵, isto é, que fossem comunicativas, centradas no estudante, culturalmente ricas, relacionadas com o contexto, relacionadas com a comunidade. Os alunos vão percebendo cada vez mais que para falar uma LE deve-se conhecer o(s) povo(s) que a fala(m), o seu modo de vida em sociedade, os seus usos e costumes. O QECR alerta para a necessidade de se fomentar a consciência, umas destrezas e capacidades interculturais com o objetivo de propiciar o entendimento, a tolerância e o respeito mútuos relativamente às várias identidades e à diversidade cultural. Esta visão é complementada pelos contributos do PCIC, o documento orientador que advoga um tratamento amplo dos aspetos culturais, socioculturais e interculturais¹⁶, e que defende que a componente cultural permite ao falante ampliar a sua própria visão do mundo e desenvolver a sua personalidade social mediante o acesso a uma nova realidade. Nesse sentido, faz todo o sentido conhecer os referentes culturais, ser sensível aos comportamentos socioculturais e desenvolver atitudes e habilidades perante eventuais conflitos, mal-entendidos e choques culturais.

¹⁵ Critério proposto propuesto pela professora do Instituto Cervantes de Paris: María González Aguilar in Escamilla, A, *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*, Zaragoza: Edelvives, 1993, pp.136-137.

¹⁶ Respetivamente os*conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos

* aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva

* destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.

5. Resultados

Num nível inicial de aprendizagem de uma LE, o professor não pode ter a pretensão de querer erradicar todos os *estereótipos* e todas as *ideias pré-concebidas* que os alunos possuem *a priori* sobre determinado país. A construção das representações do Outro é um processo que se desenvolve ao longo da vida. Seria, evidentemente, presunção minha encarar uma evolução muito significativa dessas mesmas representações no âmbito de um ano letivo. Tinha, todavia, a esperança que a orientação marcadamente cultural que dei às minhas aulas pudesse, de algum modo, influir sobre as suas representações iniciais.

Na última aula de Espanhol do ano letivo (no dia 14 de junho), após os momentos de auto e heteroavaliação, distribuí uma bandeira de Espanha a cada aluno da turma. Nesta, os alunos iriam escrever as *três* palavras que lhe vinham à cabeça quando ouviam a palavra Espanha, findo um ano de aprendizagem da nova língua. As bandeiras foram todas afixadas no quadro para uma fotografia de grupo (ver *anexo 22*) e, posteriormente, uma análise sumária das respostas. Eis as respostas:

Pablo Alborán (1 aluno)	Falsos amigos (1)
<i>Gazpacho</i> (2)	Deporte/ fútbol (4)
Manolito Gafotas (3)	Fiestas (4)
Turismo (7)	<i>Turrón</i> (5)
Cervantes (6)	Toros (2)
<i>Tapas</i> (5)	D. Quijote (1)
Extravagancia (1)	Comida (4)
Alegría (3)	
Carnaval (1)	
Convívio (8)	
Familia Real Española (4)	

As três palavras mais mencionadas foram *convívio/ turismo/ cervantes*. Apenas a palavra turismo se mantém como uma das mais significativas representações iniciais. Da palavra *convívio*, como a mais referida pelos alunos, podemos tirar algumas ilações: o convívio marca a vida dos espanhóis nomeadamente nos momentos das refeições; os espanhóis gostam de se juntar à volta da mesa para conviver quer entre amigos quer em família, o tapeo e o botellón são formas de convívio. Inclusivamente, em sete dos oito alunos que referiram a palavra *convívio*, também referiram um nome ligado à gastronomia (“tapas”, turrón, “gazpacho”, “comida”) deixando especular sobre uma interligação entre os dois conceitos. A unidade didática dedicada à alimentação terá

também tido a sua influência. Seguem-se palavras ligadas à gastronomia: gazpacho, tapas e turrón. Curiosamente, ninguém referiu tortilla ou paella. Terá sido por terem finalmente provado tortilla e concluído que afinal não lhes parecia merecedora de tamanha projeção? E, como tal, as representações que têm, no final do ano letivo, são as *suas* representações e não aquelas veiculadas pelo seu meio familiar, aquelas apreendidas *a priori*.

Em síntese, os campos lexicais que predominam nas representações da turma do 7ºA são ainda o do turismo e da gastronomia. Aparecem, no entanto, algumas referências artísticas: Pablo Alborán, D. Quijote, Manolito Gafotas e Cervantes que espelham de alguma maneira o feedback de algumas aulas ao longo do ano letivo. Ainda subsistem estereótipos, é o caso dos touros. Mas o que fazer, quando é o próprio manual adotado na escola que tem o touro como figura central na capa? Eu tentei fazer a minha parte antes de findar o ano letivo: elaborei uma ficha de trabalho (anexo 23) contemplando o tema controverso das corridas de touros. Fi-lo numa abordagem mais superficial, mas fi-lo com intenção, querendo apenas abordar um ponto sensível da cultura espanhola e averiguar alguns juízos de valor relativos a essa temática, tentando evitar cair no estereótipo. Revelou-se uma atividade de partilha de opiniões, emoções. O que sobressaiu fundamentalmente foi o reconhecimento da beleza artística de algumas partes do espetáculo em si e não propriamente o julgar os adeptos da tauromaquia e os próprios “toreros”. De facto, a tenra idade não lhes permite ainda ter uma opinião formada sobre o assunto – e jamais essa foi a ideia subjacente à elaboração da atividade didática – mas essa tenra idade, essa quase inocência foi deveras frutífera na troca de ideias entre eles. Utilizei as expressões coloquiais provenientes do mundo dos touros para reforçar a importância cultural que têm na sociedade – quer se goste ou não. Aliás, os alunos recordaram muito bem (na unidade didática relativa às rotinas dos espanhóis) que as corridas de touros apenas são apreciadas por uma ínfima parte da população espanhola. Este tipo de corridas também existe noutros países, inclusive em Portugal onde são transmitidas num dos canais públicos da televisão. Voltando às expressões coloquiais, uma vez que este tipo de expressões não são facilmente perceptíveis pelos alunos (e tal ficou patente na unidade didática da casa e por isso tentei aprender com o erro), decidi desta vez complementar a atividade proposta com a mímica no sentido de os ajudar a interpretar cada expressão. O resultado foi muito mais proveitoso.

Apraz-me verificar que a quase totalidade das representações dos alunos, no final do seu primeiro ano de aprendizagem da língua espanhola, resulta de conceitos,

aprendizagens vividos, experimentados, apreendidos por eles nas aulas. E, de alguma maneira, tais aprendizagens os devem ter marcado ao ponto de destronarem a maioria das suas *representações iniciais*. O trabalho de *sensibilização* para a cultura espanhola, para O (cidadão) espanhol (e algumas das suas atividades quotidianas) efetuado ao longo do ano letivo – mediante atividades específicas que davam primazia a conteúdos socioculturais, mediante estratégias interculturais - favoreceu uma paulatina *empatia* para com a língua, para com o país e para com as suas gentes. A *observação/ análise de conteúdos culturais pré-determinados* e o trabalho colaborativo exigido para esse fim permitiram enriquecer a bagagem cultural dos discentes. Estou convicta de que o *diferente* foi globalmente percebido com mais curiosidade e admiração do que propriamente com rejeição. O esforço de *compreensão/ consciencialização cultural* perante a diversidade (no confronto com a sua própria cultura) fomentou atitudes de tolerância e respeito para com o Outro – a já referida *aceitação da ambiguidade* - e aumentou a motivação para a aprendizagem da língua.

Em síntese, o labor empreendido teve manifestamente alguma influência na reformulação das representações dos alunos que espelham bem a transferência das aprendizagens realizadas neste primeiro ano de aprendizagem de ELE.

Conclusão

A mundialização dos mercados, a crescente globalização e o fluxo crescente das populações que ela gera fazem do “intercultural” um tema atual e subjacente a essa globalização. O alargamento da União Europeia acompanhado por um crescimento da diversidade cultural no seio da Europa colocam este tema da interculturalidade no coração dos compromissos dos estados membros: não há Europa unida sem um melhor conhecimento e compreensão mútuas entre os seus cidadãos. Preocupação essa que já se materializou em 2008 na proclamação do Ano Europeu do diálogo intercultural.

Neste sentido, ensinar uma LE e uma cultura é realmente um ato educativo já que se trata de tirar o máximo proveito da diversidade: “entrando en otra lengua y en otra cultura el aprendiz va a enriquecerse, va a construir otras distinciones, otras maneras de clasificar, de ver el mundo, se va a concienciar de su propia realidad cultural, va a aprender a relativizar” (Denis & Matas Pla, 2009: 95). Uma prática pedagógica assente no trabalho da interculturalidade ajuda os discentes a compreender que uma cultura – da língua meta como a materna – é complexa e variada e ainda ajuda a encarar/viver a cultura meta e o estrangeiro/ Outro em geral não como o contrário de si, mas antes como um enriquecimento da sua própria cultura, fomentando a compreensão das singularidades e diferenças culturais, aceitando a *ambiguidade*. As propostas didáticas apresentadas neste relatório e propiciadas aos alunos ao longo do ano letivo contemplaram essencialmente práticas fundamentais do quotidiano de um cidadão: a sua identidade, a sua casa, a sua família, os seus horários, a sua alimentação, os seus passatempos... Não olvidemos que são propostas para um nível de iniciação, para alunos com doze-treze anos, num patamar linguístico e cultural ainda baixo. Estas limitações impeliram-me a apostar no ensino dos conteúdos socioculturais, apoiado em estratégias interculturais, encorajando a comparação entre os dois países (Portugal e Espanha), entre as suas tradições e alguns modos de vida no sentido de favorecer uma reflexão sobre a riqueza da “diferença” e incrementar atitudes de tolerância, compreensão na interpretação daquilo que o Outro faz, come, aprecia etc, isto é, desenvolver uma *pessoa boa* [Reagan, 2000: 208 citado por Parmenter in Byram (coord.) 2003: 150]:

le développement d’une « personne bonne » est le but principal de la plupart des systèmes éducatifs et des éducateurs du monde entier et les questions liées aux valeurs, à la moralité et à la spiritualité sont fondamentales pour cet objectif.

Trabalhar afincadamente aula após aula a partir de documentos que, implícita ou explicitamente, contemplem conteúdos culturais possibilita uma maior aproximação dos discentes relativamente à cultura da língua meta e uma mais clara compreensão das tradições, dos rituais comunicativos e ainda do dia a dia dos nativos. Uma aproximação que se espera imbuída de uma *dimensão afetiva* a fim de favorecer um clima de empatia, compreensão, tolerância e partilha. Todos estes ingredientes serão indubitavelmente geradores de alterações ao nível das representações iniciais dos alunos acerca do(s) país(es) da língua meta ao longo da aprendizagem da LE. Não será portanto demais reiterar que a cultura está presente na língua assim como a língua é parte da cultura, conserva a cultura e é a memória da cultura.

Fomentar uma pedagogia orientada para a interculturalidade viabiliza a promoção do “desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QECR, 2001: 19). Não esqueçamos os períodos negros da História da humanidade resultantes de conflitos religiosos, políticos, étnicos em que a falta de diálogo, a intolerância e o etnocentrismo aniquilaram a paz, o entendimento, a coabitação entre povos, nações, reinos. Saibamos reconhecer os erros do passado. Saibamos contribuir para um mundo melhor. Saibamos coabitar pacificamente uns com os outros. E nós, como professores - educadores dos futuros governantes do nosso país, dos futuros cidadãos de uma Europa que se quer tolerante e aberta – devemos vincar cada vez mais que só

através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os *preconceitos* e a *discriminação* (QECR, 2011: 20).

Os conteúdos culturais devidamente contextualizados e abordados desde uma perspetiva intercultural – ainda que numa abordagem básica voltada para a “cultura” da *empatia, da aceitação da ambiguidade* – potenciam uma frutífera conexão entre o(s) *saber(es)*, o *saber fazer*, o *saber aprender* e finalmente o *saber ser/ estar*. Os alunos entram em contacto com novas realidades, aventuram-se num mundo novo, alargam os seus horizontes e tais novos saberes implicam reflexões, tomadas de consciência das diferenças e similitudes com a sua realidade, o seu mundo. Tais saberes (supostamente teóricos) pressupõem atuações práticas (quer pragmáticas, quer sociais), ou seja, do domínio do *saber fazer*. Por exemplo, cumprimentar com beijos uma pessoa no norte da

França ou na região parisiense é diferente de cumprimentá-la no sul do mesmo país. Dir-se-á “bonjour” em ambos casos mas na prática, as convenções sociais diferem ligeiramente. Ao incorporar novos conhecimentos adquiridos com a aprendizagem da LE aos já existentes – *saber aprender* – juntamente com uma atitude de receptividade face a essas aprendizagens, face ao contacto com o “novo”, o aluno estará em condições de alcançar o *saber ser / estar* e assim ter percepção da sua identidade como da do Outro.

Tenho a perfeita noção de que a minha turma não atingiu os níveis de competência intercultural de um nível 4, de acordo com a tipologia de Neuner exposta no ponto 3. 2 do enquadramento teórico (2003: 58) pois pressupõem uma maturidade que ainda não possuem. Aliás, atingir tal nível de proficiência nunca foi minha pretensão. Os alunos apenas estão no início da sua caminhada na aprendizagem da sua segunda LE. Todavia, ao longo do ano letivo, proporcionei-lhes atividades dos níveis 1, 2 e 3, a saber, descrever e comentar impressões visuais e auditivas; avaliar situações e pessoas (nível 1); trabalhar a conotação e denotação – nomeadamente no que concerne as expressões idiomáticas - (nível 2); comparar e diferenciar; comparar estereótipos (nível 3).

Mais do que nunca, um dos desafios da escola pluricultural, numa escala global, e da aula de LE, numa escala “local” é ensinar a gerir os eventuais conflitos, tensões entre o etnocentrismo (a *identidade social*) e a *alteridade* introduzindo uma pedagogia intercultural capaz de instaurar uma abertura face ao que não é nacional, a partilha de experiências, de tradições e de ideias. Efetivamente, “en el aula el ser humano puede comprender y compartir, a la vez, varias culturas y la flexibilidad y la tolerancia son indispensables en situaciones multiculturales e interculturales (...) una cultura no se contamina en contacto con otras; simplemente cambia” (Soler Espiauba, 2010: 34). E o facto de uma cultura mudar, muda para melhor porque fica mais plural e mais rica.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRÉTCEILLE, Martine, “Communication interculturelle en contexte multilingue” in BIZARRO, Rosa (org). (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto, Areal Editores.

BARRIUSO ANDINO, M. (2006). “Lengua y Cultura? Como una flor? Y nada más. Resenha de internet – consulta no sítio <http://www.monografias.com/trabajos34/lengua-y-cultura/lengua-y-cultura.shtml> em 14/ 01/ 2012.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (2004) – “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras” in S.E.F.D.E.P.E.R (org.).¹⁷ *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. (2004). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN: 972-9350-88-4 (pp 57-70). Consulta no sítio <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> em abril de 2012).

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima, “ Da(s) Cultura(s) de ensino ao ensino da(s) Cultura(s) na aula de língua estrangeira” in TORTO, Graça; FIGUEIREDO, Olívia e SILVA, Fátima (coords.) - S.L.D.E.P.E.R.¹⁸(2005). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, II Volume, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN: 972-8932-06-5 (pps.823-836).

BIZARRO, Rosa (org). (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto, Areal Editores.

BIZARRO, Rosa (org). (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto, Areal Editores.

BIZARRO, Rosa (org). (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto, Areal Editores.

BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève. (1998). *The Sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

BYRAM, Michael ; ZARATE, Geneviève, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle » in BYRAM, Michael; NEUNER, Gerhard & ZARATE, Geneviève. (1997). *La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

CAPUCHO, Maria Filomena, Eu e o Outro – “Línguas e identidades culturais em tempo de globalização” in BIZARRO, Rosa (org). (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto, Areal Editores.

¹⁷ Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos

¹⁸ Organização da Secção de Linguística – Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos-

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto. (1996). “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua” in ASELE. *Actas VII «Lengua y Cultura en la enseñanza de Español a extranjeros»* (1996). CELIS, Ángela & HEREDIA, José Ramón (coords), Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha. Consulta em 28/ 04/ 2012

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* Etude de référence, Strasbourg, Editions Conseil de l'Europe.

CASTRO, María & PUEYO, Silvia (2003). “El aula, mosaico de culturas” in *Segunda Etapa Carabela nº54, Monográfico La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de Términos Clave de ELE* no sítio cvc.cervantes.es/enseñanza/...ele/.../índice.htm (consulta em julho de 2012).

CHAVES, Rosa & MOREIRA, Gillian, “Représentations de Soi et de l'Autre d'enfants portugais” in BIZARRO, Rosa (org). (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto, Areal Editores.

CONSELHO DE EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições ASA.

CORREDOIRA, Teresa “A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro” in BIZARRO, Rosa (org). (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto, Areal Editores.

COSTA, in BRITO, Sara Araújo, (2004) “O texto literário e o componente cultural no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira” in *VIII CNLF Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Consulta no sítio: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-12.html> em abril de 2012.

CRUZ MOYA, Olga; TORRE GARCÍA, Mercedes. (2010). “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor?” in *Monográficos marcoELE*, nº10. (pp.33-49)

DENIS, Myriam; MATAS PLA, Montserrat. (2009) “Para una didáctica del componente cultural en clase de e/le” in *Monográficos marcoELE*, nº9 (pp.87-95).

DJEGHAR, Achraf “Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère” in *Synergies Algérie* nº 5 - 2009 (pp. 191-198).

FERNÁNDEZ, Sonsoles. (2001). *Tareas y proyectos en clase. Español Lengua Extranjera*, Madrid, Edinumen.

GELABERT, M^a.José et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Universidad Complutense, Madrid, Arco/Libros, S.L.

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa. (1996). “La cultura no ocupa lugar” in *ASELE. Actas. Actas VII: «Lengua y Cultura en la enseñanza de Español a extranjeros»* CELIS, Ángela & HEREDIA, José Ramón (coords), Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha.

Consulta no sítio: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../07_0521.pdf em abril de 2012).

IGLESIAS CASAL, Isabel. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas” in *Segunda Etapa Carabela n°54, Monográfico La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid.

LASSO DONOSO, M^a Eugenia. (s/d). “La destreza de escuchar en el documento de actualización de la reforma curricular” - consulta no sítio http://www.eleducador.com/ecu/documentos/6288_articulo2.pdf em junho de 2011.

LITTLEWOOD, William. (1998). *La Enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo* – traducción de Fernando García Clemente, Cambridge University Press.

LLORIÁN, Susana. (2007) *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid, Santillana Educación.

MarcoELE, Entrevista a Lourdes Miquel Agítese antes de usar” revista de didáctica ELE, (2008) n° 6.

MIQUEL, Lurdes & SANS, Neus. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de Lengua” in revista *redELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* (número 0).

NEUNER, « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l’enseignement et apprentissage des Langues Vivantes » in BYRAM, Michael (coord.). (2003). *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Editions Conseil de l’Europe.

OLIVERAS VILASECA, Àngels. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio del choque cultural y malentendidos*. Barcelona, Edinumen.

OLZA MORENO, Inés. (2005). “Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural”. Universidad de Navarra disponível no sítio <http://www.panam.edu/dept/modlang/Hiperlindice.htm> em setembro de 2012.

PARMENTER, Lynne, “Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales” in BYRAM, Michael (coord.). (2003). *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Editions Conseil de l’Europe.

RICHARDS, Jack C; ROGERS, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (tradução de José M. Castrillo) Cambridge, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa Maria. (2004) “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras” in AISPI, *Centro Virtual Cervantes* – consulta no sítio cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf em julho de 2012)

SOLER ESPIAUBA, Dolores. (2010). “La construcción escolar de la educación intercultural” *Compartir el adn cultural en el aula de e/2l - 1er Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación* (consulta em abril 2012).

STARKEY, Hugh, « Compétence interculturelle et éducation a la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d’enseignement des langues » in BYRAM, Michael (coord.). (2003). *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Editions Conseil de l’Europe.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ruth & BUESO FERNÁNDEZ, Isabel. (1997). “La cultura con «minúscula»: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural” in ASELE. *Actas VIII «La enseñanza del español como lengua extranjera : del Pasado al Futuro»* (1997): ALVAR, Carlos, MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, BÜRMANN, María Gil, ALONSO GARCÍA, Kira (coords). Alcalá de Henares. Centro Virtual Cervantes: pp.833-839.

VENTURELLA, Valéria Moura. (2004). “Rumo a uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula” consulta no sítio <http://pt.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras> (agosto de 2012).

ZARATE, Geneviève. (1995). *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Editions Didier.

ZARATE, Geneviève. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Editions Hachette.

ANEXOS

Anexo 1



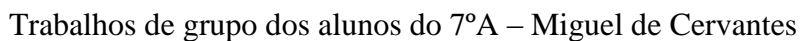
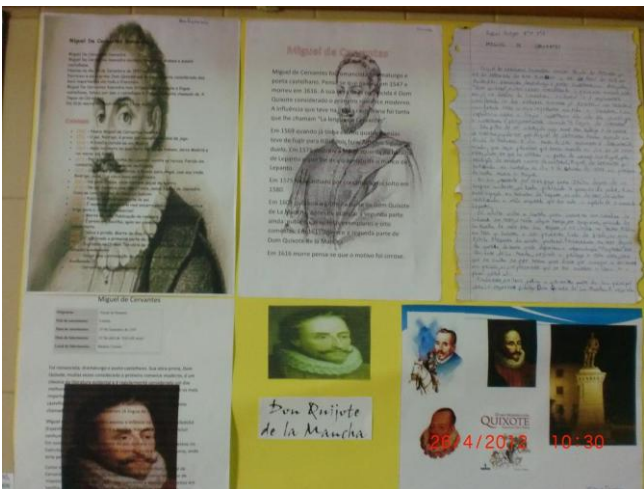
Trabalhos dos alunos do 7ºA – La Navidad en España

Anexo 2



Trabalhos dos alunos do 7ºA – El Carnaval en España

94



Anexo 4 – PowerPoint “Las percepciones de España- Estereotipos y realidades” – Consejería de Educación de Paris

Diapositivo 1



Las percepciones de España

Estereotipos y realidades

Carlos Lázaro Melis

Consejería de Educación de Paris

Diapo 5

5

Los corresponsales españoles destacan el desconocimiento general de España en el extranjero

- Estudio publicado en el diario El mundo el 28 de noviembre de 2005
- Analiza desde el punto de vista de los Media la imagen que de España se tiene en el extranjero
- Resultados:

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 2

¿Cómo nos definen los estereotipos?

■ Positivamente:	■ Negativamente:
■ Sol, playa	■ Siesta, pereza
■ Alegría, fiesta	■ Poco trabajadores
■ Familia	■ Tecnología nula
■ Acogedores	■ Atraso histórico
■ Pasionales	■ Informalidad

Consejería de Educación 2008

Diapo 66

6

Resultados:



- Francia:
 - Se desconoce la historia, la geografía y la política españolas
 - Fuente: Corresponsal de la COPE

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 3

Dificultades para escapar al tópico

■ Estudios basados en percepciones personales	■ Estudios basados en datos estadísticos
---	--

Consejería de Educación 2008

Diapositi 7

Resultados:



- Portugal:
 - Se conoce la historia y la política pero temen la absorción
 - Fuente: Corresponsal de TVE

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 4

Ejemplo de estudio basado en percepciones



Consejería de Educación 2008

Diapositi 8

Resultados



- Marruecos:
 - Visión positiva pero con relaciones complejas (Sáhara)
 - Fuente: corresponsal de TVE

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 9

Resultados:



- Reino Unido:
 - Sol y juega
 - Política les interesa cuando les acerca a Francia
 - Van descubriendo la realidad económica
 - Fuente: RNE

Consejería de Educación 2008

Diapositi 14

Países consultados

- Unión Europea
- Asia-Oceanía
- Latinoamérica
- China
- EE.UU.
- Países Árabes
- África

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 10

Resultados:



- EE.UU.
 - No asocian España a Europa
 - Juzgan por los más de 40 millones de hispanos que viven allí
 - Fuente: corresponsal de TVE

Consejería de Educación 2008

Diapositi 15

Algunos resultados:



- Marcas con mayor presencia:**
 - Zara
 - Banco Santander
 - Mango
 - Real Madrid

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 11

Ejemplo de estudio basado en datos estadísticos



Consejería de Educación 2008

Diapositi 16

Algunos resultados:



- Imagen de los productos españoles:**
 - Ni negativa ni positiva, con tendencia al alta: 3,69 / 5
 - Principales atributos: diseño y relación calidad-precio

Consejería de Educación 2008

Diapositivo 12

Made in Spain Hecho en España

- La imagen de España y sus marcas en el mundo
- Un estudio del Foro de marcas renombradas españolas, 2008



Consejería de Educación 2008

Diapositi 17

Ranking de marcas



Consejería de Educación 2008

Diapositivo 13

Objetivos del estudio:

- Conocer la posición y la competitividad de las marcas españolas en los mercados internacionales
- Conocer los puntos fuertes y débiles de la imagen de España en el exterior y su impacto

Consejería de Educación 2008

Diapositi 18

Ránking de marcas por países



Consejería de Educación 2008

Diapositivo
19

Algunos resultados:



- **Sectores de actividad asociados con España:**
 - Turismo 80%
 - Alimentación y bebidas 60 %
 - Diseño y moda 50%

Consejería de Educación 2008

Diapositi 24

Superando clichés con realidades





- ¿País subdesarrollado?
- 8ª potencia mundial, en términos de PIB

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
20

Algunos resultados:



- **Personalidades más conocidas**
 - Rey Juan Carlos
 - Almodóvar + R. Madrid
 - Fernando Alonso
 - Penélope Cruz
 - Antonio Banderas
 - Rodríguez Zapatero
 - Julio Iglesias
 - Raúl (R. Madrid)

Consejería de Educación 2008

Diapositi 25

Superando clichés con realidades



- La banca española ocupa posiciones ventajosas en el panorama mundial
- Santander-Central-hispano y BBVA, los mejor posicionados

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
21

Valoración general de España



Consejería de Educación 2008

Diapositi 26

Superando clichés con realidades




- 2º país en inversiones en Iberoamérica, tras EE.UU.
- Más de 40 millones de hispanohablantes en EE.UU.

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
22

Imagen de España (índice de Anholt)



Consejería de Educación 2008

Diapositi 27

Superando clichés con realidades

- Los nuevos españoles proceden de:
 - América Latina
 - Europa del Este
 - Marruecos



Consejería de Educación 2008

Diapositivo
23

Superando clichés con realidades



- El 67,2% de los españoles no siente el más mínimo interés por la mal llamada Fiesta Nacional.
- En su lugar...



Consejería de Educación 2008

Diapositi 28

Superando clichés con realidades




- ¿Olio di oliva?
- No, aceite de oliva español embotellado en Italia

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
29

Superando clichés con realidades




- Somos los terceros productores mundiales de vino.
- Pero hemos superado a Francia en exportación en 2006.

Consejería de Educación 2008

Diapositi 34

Superando clichés con realidades

- ¿Nos pasamos el día sesteando?
- Qué va, si dormimos menos que muchos europeos... Y nuestra jornada laboral es más larga...
- ¿Obtendríamos más productividad si de verdad hiciéramos la siesta?



Consejería de Educación 2008

Diapositivo
30

Superando clichés con realidades



- Somos una de las primeras potencias en materia de turismo.
- Nuestra infraestructura hotelera destaca por su excelente relación calidad-precio.

Consejería de Educación 2008

Diapositi 35

Superando clichés con realidades



- Ocupamos el 4º lugar del mundo en exportación de libros y nuestro principal cliente es...
- Francia

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
31

Superando clichés con realidades



- Contamos con el mayor número de ciudades patrimonio de la humanidad
- Sólo Italia nos supera en el número total de sitios-patrimonio

Consejería de Educación 2008

Diapositi 36

Superando clichés con realidades



- ¿Cocina francesa?
- No, un plato de El Bulli, considerado el mejor restaurante del mundo por Restaurant Magazine en 2002, 2006, 2007 y 2008

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
32

Superando clichés con realidades

- Somos líderes en donación de órganos
- Nuestra esperanza de vida es de las más altas del mundo




Consejería de Educación 2008

Diapositi 37

Superando clichés con realidades

- ¿Atraso tecnológico?
- Repsol YPF, entre las 10 primeras petroleras




Consejería de Educación 2008

Diapositivo
33

Superando clichés con realidades

- Líderes en algunos campos de la medicina:
- Molécula causante de la expansión del cáncer
- Proyecto Malaria



Consejería de Educación 2008

Diapositi 38

Superando clichés con realidades

- La mayor central de energía solar de Europa está en Granada
- Somos líderes mundiales en energía eólica




Consejería de Educación 2008

Diapositivo
39

Superando clichés con realidades

- 1/3 del tráfico aéreo mundial gestionado con tecnología Indra
- Cobra electrifica el metro de Delhi





Consejería de Educación 2008

Diapositi 44

Superando clichés con realidades

- ¿Somos tan religiosos como aparentamos?
- Sólo el 18 % acude a la iglesia.
- Más de 800.000 musulmanes
- Valoramos mal a las jerarquías 4,4/10



Consejería de Educación 2008

Diapositivo
40

Superando clichés con realidades

- Trenes españoles en Londres, Roma, Bruselas, Washington...
- 6º exportador mundial de vehículos




Consejería de Educación 2008

Diapositiv 45

Y sin embargo...

- Seguimos asociados a tópicos clásicos
- Nuestro avance económico y nuestra modernización permanecen desconocidos
- Nuestras empresas productoras de alta tecnología no son conocidas suficientemente o están situadas en zonas que no forman parte de la opinión mundial

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
41

Superando clichés con realidades

- Ferrovial es el 1er grupo mundial en infraestructuras: construcción, gestión aeroportuaria, autopistas, aparcamientos y servicios



Consejería de Educación 2008

Diapositiv 46

Conclusiones:


- Brecha entre realidad y percepción exterior
- Necesitamos una nueva imagen de país
- Agentes para conseguirla:
 - Empresas
 - Instituciones
 - Esfuerzo político
 - Enseñanza

Consejería de Educación 2008

Diapositivo
42

Superando clichés con realidades

- La mujer, plenamente incorporada en el mundo laboral
- Nuevos roles familiares



Consejería de Educación 2008

Diapositiv 47

... Y estos son nuestros retos:

- Economía basada en la construcción
- Inmigración
- Terrorismo
- Envejecimiento de la población
- Alojamiento
- Tensiones territoriales
- Prestaciones sociales



Consejería de Educación 2008

Diapositivo
43

Superando clichés con realidades

- Socialmente contamos con leyes muy avanzadas:
 - Matrimonios homosexuales
 - Violencia doméstica
 - Ley de dependencia




Consejería de Educación 2008

Diapositiv 48

Fuentes:

- Artículos de prensa:
 - El Mundo: Los corresponsales españoles destacan el desconocimiento general de España en el extranjero. 28/11/2005
 - Diario de Sevilla: R. Velasco: La imagen que proyecta España. 04/05/2008
 - El País: Made in Spain, J.L. Barberá. 19, 20 y 21 de junio de 2006
 - Cinco días: R. Peralba y J. Cerviño, Marca España, ¿para qué? 28/08/2007



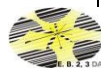
Consejería de Educación 2008



Fuentes:

- Estudios:
 - La imagen de España, sus marcas y empresas en el mundo. Foro de marcas renombradas españolas. Marzo 2008
 - Observatorio permanente de la imagen de España en la prensa internacional. Real Instituto Elcano. Junio 2008
 - ¿Qué más sabes de España? Presentación de Agustín Yagüe, 2006 <http://formespa.rediris.es/>
- Libros:
 - William Chislett: Spain, going places. 2008

Consejería de Educación 2008

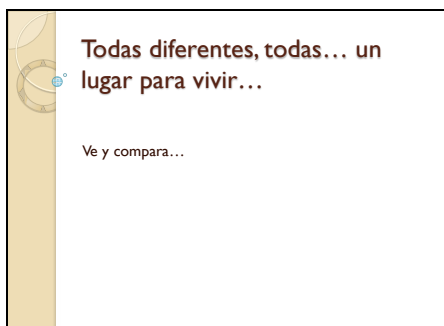
		<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012</p>	
<p align="center">Lengua Española Unidad “¡Enséñanos tu casa!” – Autoevaluación 7º A¹⁹</p>			

Unidad	
¿Qué he aprendido en esta unidad?	
¿Cómo me parecieron las tareas? (fáciles, difíciles, interesantes, aburridas...)	
¿Qué tal he hecho las actividades? (sin dificultades, con dificultades, con algunas dificultades)	
¿He participado en las tareas orales activamente?	
¿He cooperado con mi compañero en las actividades de parejas?	
¿Qué me ha gustado más?	
¿Qué no me ha gustado?	
¿Qué podré hacer en la clase para mejorar mi desempeño?	
¿Qué pienso hacer para superar mis dificultades?	
¿Qué puedo hacer en casa para repasar lo que he aprendido?	
¿Cuál/ cuáles es/ son las tareas que prefiero? <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión auditiva (videos, canciones, escuchar a la profesora... - Comprensión lectora (textos, ejercicios...) - Expresión oral - Expresión escrita - Juegos - Actividades que me confrontan con la cultura de España u otros países hispanohablantes. 	
De 1 a 10, di el grado de tu satisfacción relativamente a esta unidad.	

¹⁹ Ficha de evaluación inspirada en las propuestas de Sheila Estaire (ejemplos 12 y 13) in ESTAIRE, Sheila, “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo” in ZANÓN, Javier (coord..) *La enseñanza del español mediante tareas* Madrid, Edinumen, 1999.

Anexo 6 – PowerPoint “Todas diferentes... todas un lugar para vivir”.

Diapositivo
1



Diapositivo
2



Diapositivo
3



Diapositivo
4



Diapositivo

5



Casa de Finlandia

Diapositivo

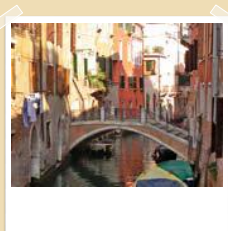
6



Casa de Togo

Diapositivo

7



Casa en Guatemala

Diapositivo

8



Casa andaluza

Diapositivo

9



Diapositivo

10



Diapositivo

11



Diapositivo

12



Diapositivo

13



Casa flotante de
Ámsterdam

Diapositivo

14



Una caravana

Diapositivo

15



Una tienda

Diapositivo

16



Un iglú

Diapositivo

17



Una choza

Diapositivo

18



Los rascacielos

¿Dónde vives?



Casa de madera



un chalé



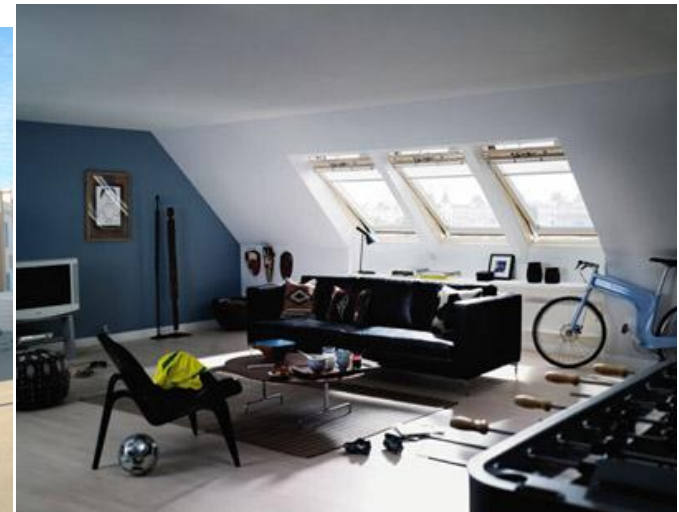
Edificio (pisos)



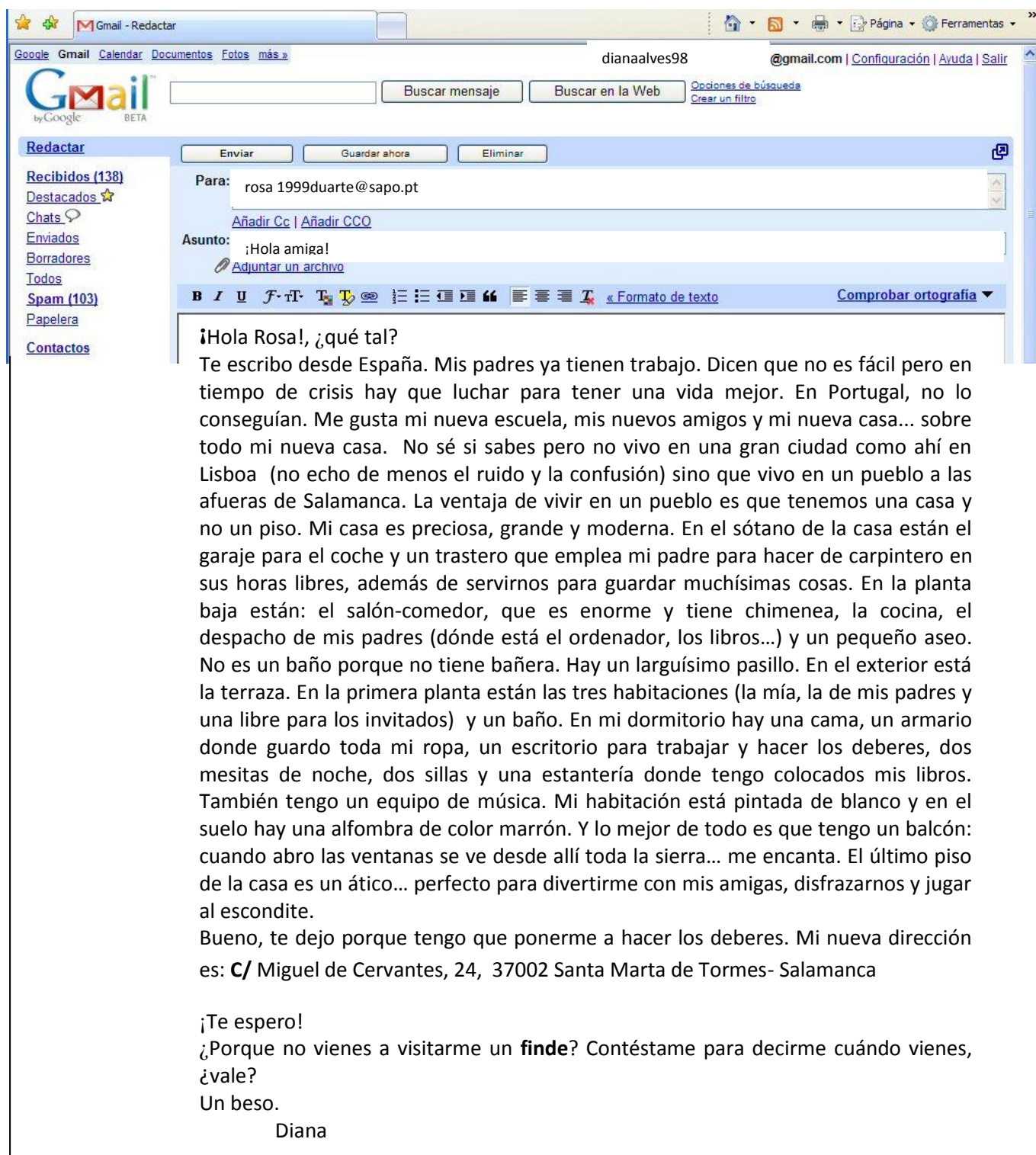
estudio



chalé adosado



buhardilla/ ático



Redactar Enviar Guardar ahora Eliminar

Para: rosa.1999duarte@sapo.pt

Añadir Cc | Añadir CCO

Asunto: ¡Hola amiga!

Adjuntar un archivo

B I U F T **Formato de texto** Comprobar ortografía

¡Hola Rosa!, ¿qué tal?

Te escribo desde España. Mis padres ya tienen trabajo. Dicen que no es fácil pero en tiempo de crisis hay que luchar para tener una vida mejor. En Portugal, no lo conseguían. Me gusta mi nueva escuela, mis nuevos amigos y mi nueva casa... sobre todo mi nueva casa. No sé si sabes pero no vivo en una gran ciudad como ahí en Lisboa (no echo de menos el ruido y la confusión) sino que vivo en un pueblo a las afueras de Salamanca. La ventaja de vivir en un pueblo es que tenemos una casa y no un piso. Mi casa es preciosa, grande y moderna. En el sótano de la casa están el garaje para el coche y un trastero que emplea mi padre para hacer de carpintero en sus horas libres, además de servirnos para guardar muchísimas cosas. En la planta baja están: el salón-comedor, que es enorme y tiene chimenea, la cocina, el despacho de mis padres (dónde está el ordenador, los libros...) y un pequeño aseo. No es un baño porque no tiene bañera. Hay un larguísimo pasillo. En el exterior está la terraza. En la primera planta están las tres habitaciones (la mía, la de mis padres y una libre para los invitados) y un baño. En mi dormitorio hay una cama, un armario donde guardo toda mi ropa, un escritorio para trabajar y hacer los deberes, dos mesitas de noche, dos sillas y una estantería donde tengo colocados mis libros. También tengo un equipo de música. Mi habitación está pintada de blanco y en el suelo hay una alfombra de color marrón. Y lo mejor de todo es que tengo un balcón: cuando abro las ventanas se ve desde allí toda la sierra... me encanta. El último piso de la casa es un ático... perfecto para divertirme con mis amigas, disfrazarnos y jugar al escondite.

Bueno, te dejo porque tengo que ponerme a hacer los deberes. Mi nueva dirección es: **C/ Miguel de Cervantes, 24, 37002 Santa Marta de Tormes- Salamanca**

¡Te espero!

¿Porque no vienes a visitarme un **finde**? Contéstame para decirme cuándo vienes, ¿vale?

Un beso.

Diana

Tras haber leído el texto, nombra las diferentes partes de la casa.



1. Contesta a las preguntas V o F. Corrige las frases falsas.

- Diana escribe una carta a una amiga de Portugal.
- Diana está de vacaciones en España.
- Diana vive en el centro de Salamanca.
- Ella prefiere la tranquilidad de vida de los pueblos.
- Su casa tiene dos pisos.
- En la planta baja y en el primer piso hay ocho habitaciones.
- Diana vive en la avenida Miguel de Unamuno en Salamanca.

2. Diana refiere una desventaja y una ventaja en su texto. Da tu opinión sobre los siguientes aspectos de un piso. ¿Son ventajas o desventajas para ti?

- | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------------|----------|
| En el centro (céntrico) | tranquilo | barato | grande |
| Con vistas a un parque | viejo | pequeño | renovado |
| En un barrio antiguo | con jardín | que da a la calle | oscuro |
| Con mucha luz | cerca de los transportes públicos | en las afueras | moderno |
| En un barrio seguro | con ventanas grandes | ruidoso | limpio |

VENTAJAS	DESVANTAJAS

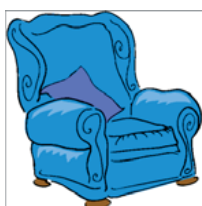
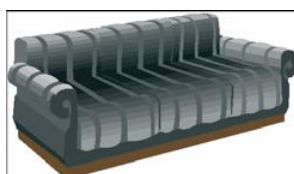
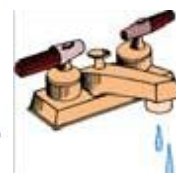
3. Relaciona las viviendas con sus definiciones y sus fotos: un piso, un ático, un estudio, un chalé, un chalé adosado.

- _____ : Casa de muy reducidas dimensiones, dedicado por lo general a vivienda o despacho.
- _____ : Cada una de las diferentes plantas que superpuestas constituyen un edificio. Conjunto de habitaciones que constituyen vivienda independiente en una casa de varias alturas.
- _____ : Edificio de una o pocas plantas, con jardín, destinado especialmente a vivienda unifamiliar.
- _____ : Último piso de un edificio o de una casa bajo el tejado.
- _____ : Casa destinada a vivienda unifamiliar construida al lado de casas idénticas unidas a otras, con las que comparte una o más paredes laterales.

2



4. “En la primera planta están tres habitaciones(...) En mi dormitorio hay una cama, un armario... “
Diana ya te ha enseñado casi todo el léxico del dormitorio. ¿Eres capaz de organizar el léxico en sus respectivas partes de la casa?





Léxico

El lapicero/ el váter o inodoro/ el cubo de la basura/ la lavadora/ la estantería/ el fregadero/el lavabo/el grifo/ la botella/el lavavajillas/ la chimenea/ el ordenador/ el sillón/ la ducha/ la cortina/ la televisión/la caja/ el bidé/ el espejo/ los cubiertos (el tenedor, el cuchillo, la cuchara, el plato)/ el armario/el perchero/ el microondas/ el escritorio o secreter/la copa/ la mesa y las sillas/la nevera/ el lector de CD/ la bañera/ la lámpara de pie/ el sofá/ el florero/ la silla/ la alfombra/ el cojín/ el vaso/ la papelerera

COCINA	BAÑO	COMEDOR	SALÓN	DESPACHO

4.1. ¿Qué haces en cada una de esas partes de la casa?



5. En tu cuaderno, describe la casa de la página 2 de esta ficha utilizando el verbo estar y la expresión "hay...". Escribe por lo menos cinco frases.

Fuente: la profesora, Cidália Teixeira

Anexo 9 – PowerPoint Casas típicas españolas

Las barracas valencianas

Las casas típicas españolas



Las masías catalanas



Los caseríos – País Vasco/Navarra



Los cortijos andaluces

El hórreo asturiano



Los pazos gallegos



Patios cordobeses



Anexo 10 (cartaz)

¿Qué hay de común entre estas imágenes?





AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS - DAIRAS
ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012



Lengua Española – 7ªA



En los anuncios de los periódicos se abrevian muchas palabras. Pero comparando unos anuncios con otros y recordando las palabras que has aprendido, puedes entenderlo todo.

Escribe los textos completos (completa las palabras abreviadas).

1	Barriotranq. 2h. doblesBñ. Comp. Y dos aseos. Amplio salón con chimenea. Gran terraza. Muy luminoso. 500€/ mes	2	160 m ² , 4 hab. Salón com, coc. nueva, bñ y aseo. Finca semi nueva. Asc. Park. 800€	3	Átic.en el centro, 3hab, bñ.Coc. amueblado Finca antigua restaurada. 250€
---	---	---	---	---	---

4	Piso moderno, ideal para estudt., 1 hab, salón-com,coc, bñ, aseo. , sin amueblar. Cerca de univ. 300€/ mes	5	Mansión única 1000 m ² , jardín, alto nivel de seguridad, pisc., acceso a campo de golf y tenis. Exclusivo. Sea el vecino de los galácticos del R. Madrid. Sólo para venta.	6	Piso usado, 3 hab. Amplio salón com, 2 balc. Perf estado. Terr. 95 m ² . 600€ tercer piso sin asc.
---	---	---	--	---	---

7	Chalet peq, 3 hab, coc, salón com, 1 bñ, jard, terr. Afueras de Madrid. Para venta.	8	Chalet ados. 5 hab, coc, 2 bñ, 2 aseos, gar., desp., trastero. Grande áreas. 1200€/ mes	9	Estudio peq, 35m ² en finca de lujo, coc-salón, bñ en el centro, cerca de Puerta del Sol, 750€
---	---	---	---	---	---

Ahora imagina que eres un agente inmobiliario. Tienes que vender las casas del ejercicio anterior. ¿Tienes alguna para estas personas?

Somos una pareja con una hija y
estamos buscando un piso no muy
grande pero con mucha luz. No
queremos gastar mucho.



Somos siete: mi mujer y yo, tres niños
y los abuelos. Claro necesitamos un
piso o casa grande. El precio no
importa nada.



Busco un piso muy barato y
amueblado. Soy estudiante y no
tengo mucho dinero. Sólo
necesito una habitación.





Necesito una casa ya que me voy a transferir al Real Madrid. Quiero una casa enorme, con todos los lujos que merezco. Quiero comprar y no alquilar.



Somos dos amigas y buscamos un piso muy soleado en una zona con árboles y sin ruido. ¿Tienen alguno no muy caro?



Busco piso, pequeño, práctico, en el centro porque trabajo en la secretaría de la universidad. Prefería que no estuviera amueblado.



Fuente: la profesora, Cidália Teixeira



AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS - DAIRAS
ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012



Lengua Española – 7ºA

La casa de ensueño de Ronaldo



Ni un ático, ni el centro de Madrid. Después de semanas buscando casa, Cristiano Ronaldo se ha encantado finalmente por lo habitual para una persona de su nivel adquisitivo: una de las **mansiones** en la urbanización **La Finca** (Pozuelo de Alarcón) [a las afueras de la capital española], la más exclusiva de toda Europa. El inmueble, (...)cuenta con **una superficie de 1.000 metros cuadrados** y está dentro de una parcela de 5.000, la extensión más 'pequeña' de las que se comercializan en La Finca. Las más grandes se aproximan a los 10.000 metros cuadrados. El precio de estas parcelas sin edificar -hay cerca de dos centenares, más de la mitad ya construidas-, ronda los cinco millones de euros.

Será **vecino**, entre otros grandes deportistas, **de**

Fernando Torres-durante sus periodos de vacaciones, ya que durante casi todo el año está en Liverpool- y Carlos Sainz.

[Hoy también aquí viven el entrenador del Real Madrid, José Mourinho y el jugador portugués del mismo club, Fábio Coentrão].

Adaptado del periódico EL MUNDO online (elmundo.es Su vivienda)<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/07/30/suvivienda/1248964226.html>- enero 2012

Vas a ver el video de la casa de Ronaldo antes de estar amueblada. In <http://www.youtube.com/watch?v=1yddOq2E7tM>

EXPRESIÓN ESCRITA

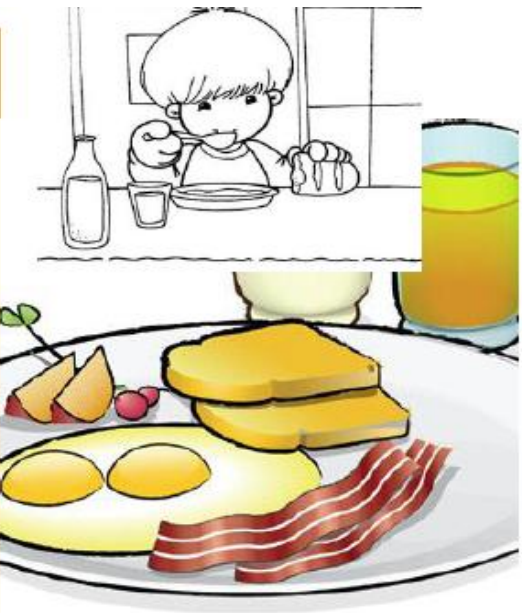
Después del visionado, da alas a tu imaginación y describe la casa de Cristiano Ronaldo. No tengas miedo de exagerar...




Algunas pautas para mejorar tu trabajo:

- No te olvides de hablar del número de habitaciones, plantas, muebles, colores, objetos. Un texto descriptivo debe contener bastantes adjetivos.
- Utiliza las expresiones estudiadas (hay un(a).../ está el, la...).

[illegible]

Fuente. La profesora, Cidália Teixeira



	<div style="text-align: center;">  AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS  </div> <p style="text-align: center;"> ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012 Lengua Española 7º A 2011 / 2012 Unidad didáctica: ¡Dime lo que comes! </p>
---	---

LAS 5 COMIDAS PRINCIPALES

1. Seguro que te acuerdas del nombre de las comidas principales que estudiamos cuando hablamos de los horarios de los españoles en la unidad 9. Rellena el siguiente texto con los respectivos nombres y aprende unas cosas más sobre los hábitos alimenticios de los españoles.

En España la primera comida del día – _____ - no es muy abundante. Se toma café con leche, tostadas con mantequilla, mermelada, algún bollo o galletas. Como has visto en la unidad de las rutinas, el 67% de los españoles desayuna sólo café con leche. Es muy ligero aunque debería ser la comida más importante del día porque nos da la energía necesaria para enfrentar el trabajo o las clases con dinamismo y vitalidad. A media mañana, los españoles suelen tomar el “café de media mañana” que permite al trabajador chalar con sus compañeros mientras come algo. La _____ o _____, en España, es la comida principal del día y es tardía. Aunque se llama “mediodía” ya sabes que los españoles nunca comen a esa hora. La comida consiste en un **primer plato**: verduras, legumbres, arroz... y un **segundo plato**: carne o pescado. A continuación se toma el **postre**: algo de fruta o algún dulce. Es costumbre acompañar la comida con vino y tomar café después del postre. A los españoles les gusta comer con tranquilidad, con tiempo, nada de prisas. Les gusta charlar durante y sobre todo después de una comida exquisita. A esto se llama la sobremesa, o sea, el tiempo dedicado a una charla amistosa al final de la comida. En la actualidad, mucha gente, por falta de tiempo, sustituye la comida casera (más saludable) por la comida rápida (hamburguesa, perrito caliente, bocadillos, pizza...) que es más salada y contiene una cantidad elevada de azúcar, grasa y productos químicos sobre todo debido a las salsas que se le ponen.

La _____ es habitual a media tarde. Entre los niños es frecuente tomar un bocadillo de jamón, queso o mantequilla.

La última comida del día es _____. Se toma algo ligero como sopa, verduras, huevos, queso, fruta... Si es ligera ayuda a dormir mejor y evita problemas como el sobrepeso.

Fuente: la profesora

1.1. Relaciona los elementos de las dos columnas.

















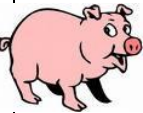








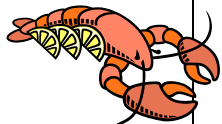


- a) El desayuno...
- b) La mayoría de los españoles...
- c) La comida de mediodía...
- d) 3 platos componen la comida:
- e) Los españoles dan mucha importancia...
- f) La comida rápida(=fast food) está relacionada
- g) El exceso de grasa y azúcar no es...
- h) Cenar poca cantidad...

- 1. beneficioso para la salud.
- 2. ocurre muy tardíamente
- 3. al tiempo pasado comiendo y hablando tranquilamente.
- 4. es la comida más importante del día.
- 5. toma un desayuno muy pobre.
- 6. primero, segundo y postre.
- 7. con la falta de tiempo.
- 8. permite pasar una buena noche.










1.2. ¿Qué significan las palabras subrayadas? ¿Por qué están subrayadas?

LOS ALIMENTOS

2. A partir de tus conocimientos de los establecimientos que has aprendido en la unidad de la ciudad, indica para cada columna el nombre de la tienda y vendedor de los alimentos siguientes.

FRUTA	LEGUMBRES	CARNE	PESCADO
<ul style="list-style-type: none"> - La manzana - La pera - La naranja - El limón  <ul style="list-style-type: none"> - La piña - El plátano  <ul style="list-style-type: none"> - Las cerezas  <ul style="list-style-type: none"> - La fresa - El melón - El melocotón  <ul style="list-style-type: none"> - Las uvas - El coco - El quivi / El kiwi - La sandía  <ul style="list-style-type: none"> - La ciruela - El mango 	 <ul style="list-style-type: none"> - El ajo - El tomate - La lechuga   <ul style="list-style-type: none"> - La calabaza - La cebolla - La col  <ul style="list-style-type: none"> - El brócoli - La coliflor - Las espinacas  <ul style="list-style-type: none"> - Los guisantes   <ul style="list-style-type: none"> - El maíz - La patata - Las judías  <ul style="list-style-type: none"> - La batata - La zanahoria  <ul style="list-style-type: none"> - Los champiñones/ setas 	<ul style="list-style-type: none"> - El cerdo  <ul style="list-style-type: none"> - El cordero  <ul style="list-style-type: none"> - El pavo - El pollo  <ul style="list-style-type: none"> - La vaca - La ternera  <ul style="list-style-type: none"> - El cochinillo  <ul style="list-style-type: none"> - El pato  <ul style="list-style-type: none"> - El conejo 	<ul style="list-style-type: none"> - Las almejas  <ul style="list-style-type: none"> - Los calamares  <ul style="list-style-type: none"> - El pulpo - Las gambas - La sardina - Los mejillones  <ul style="list-style-type: none"> - El salmón - El bacalao - El atún - La trucha - La langosta  <ul style="list-style-type: none"> - La merluza  
↓	↓	↓	↓

OTROS	EMBUTIDOS	BEBIDAS	POSTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Los huevos - El aceite - El aceite de oliva - El arroz - El azúcar 	<ul style="list-style-type: none"> - El chorizo - El jamón de York 	<ul style="list-style-type: none"> - El agua - El café - La limonada - La cerveza 	<ul style="list-style-type: none"> - La tarta - El pastel - Las galletas - Las magdalenas - El flan

<ul style="list-style-type: none"> - La pasta: - paguetis/ acarrones... - Los garbanzos  <ul style="list-style-type: none"> - Las lentejas  <ul style="list-style-type: none"> - La harina - Los huevos - La mantequilla - La mermelada  <ul style="list-style-type: none"> - Los cereales - El pan - El queso - Las salsas 	 <ul style="list-style-type: none"> - El jamón serrano - El tocino  <ul style="list-style-type: none"> - El salami - La morcilla 	<ul style="list-style-type: none"> - El refresco  <ul style="list-style-type: none"> - El zumo - La leche - El batido - El té - El vino 	<ul style="list-style-type: none"> - El helado  <ul style="list-style-type: none"> - EL yogur - Los churros 
--	--	--	---

Los PESOS Y las MEDIDAS

1. Un **kilode** ...tomates
2. Una **barra** de... pan
3. Una **botella** de... agua
4. Un **plato** de... albóndigas
5. Una **taza** de... café
6. Una **jarra** de... vino
7. Una **tableta** de... chocolate
8. Una **bolsa** de... magdalenas
9. Un **litro** de... leche
10. Dos **latas** de... sardinas
11. Un **paquete** de... harina
12. Un **manejo** de... perejil
13. Un **bote/ tarro** de... mostaza
14. Una **caña** de... cerveza
15. Una **caja**... de huevos

3. A partir de la información recibida, deduce y completa...

Los Falsos Amigos de la alimentación

- **Fiambre:** Se dice de la carne o del pescado que, después de asados o cocidos, se comen fríos, y también de la carne curada. (*Ejemplo: El chorizo es un fiambre.*)
- **Aceite:**
- **Paquete:**
- **Bizcocho:**
- **Batata:**
- **Setas:**
- **Bolsa:**

4. De entre los menús siguientes elige los más sanos (saludables), o sea, los más equilibrados (marca con una X).

MENÚ	MENÚ	MENÚ	MENÚ	MENÚ
Hamburguesa Bocadillo de jamón Patatas fritas Helado de chocolate	Ensalada Merluza con patatas y col cocidas Manzana Agua	Sopa Tortilla Perrito caliente Tarta de chocolate	Gazpacho Chuleta de ternera/ arroz de zanahoria Flan	Sopa Paella Yogur Zumo natural de naranja
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. "IR DE TAPAS" -"EL TAPEO"/ IR DE COPAS - "EL BOTELLÓN"



Tomar tapas es una costumbre muy española y consiste en reunirse en los bares para estar con los amigos, con la familia o con los compañeros de trabajo. Normalmente "se tapea" en varios bares, y en cada uno se piden uno o varios platos y una ronda de bebida (la más frecuente es el vino o la cerveza). En cada sitio paga una persona, de forma que, si salen cinco personas a tomar el aperitivo, se suele entrar en cinco bares. Lo curioso de las tapas es que los platos (llamados raciones) se comparten. Se puede "tapear" a diferentes horas del día, como aperitivo (también se puede comer "pinchos") o como sustitución de una comida o una cena. Se asegura que fue el rey Alfonso X "El Sabio" quien dispuso que en los mesones castellanos no se sirviese vino si no era acompañado de algo de comida. Esto evitaba que el vino se subiese rápidamente a la cabeza. La tapa, al principio, se depositaba sobre la jarra o vaso servido, por lo que "tapaba" el recipiente: de ahí el origen de la palabra. Servía para acompañar la bebida y para evitar que algún "visitante volador" entrase en el preciado líquido.

Fuente: adaptado de *Sueña 1- Libro del Alumno*

5.1. Contesta a las preguntas eligiendo la respuesta más adecuada.

1. Según el texto las tapas son...
 - a) Algo de picar para comer.
 - b) Una costumbre de fin de semana.
 - c) Una reunión formal de amigos.
2. Ellas son:
 - a) Pinchos.
 - b) Porciones de comida.
 - c) Platos que sólo se sirven en los restaurantes.
3. El origen de esta costumbre es:
 - a) Muy antiguo.
 - b) Reciente.
 - c) Del final del siglo XX.
4. Tapear viene del verbo tapar. ¿Qué se tapaba con comida?
 - a) Una caña de cerveza.
 - b) El jarro o vaso de agua.
 - c) El recipiente con vino.

5.2. VISIONADO DE UN VIDEO PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ORAL

<http://www.youtube.com/watch?v=NTCfLnQr1o&feature=related> (hasta 2.10mn)

a. ¿Qué es/representa el tapeo?

b. ¿Consigues identificar - de entre las tapas que has visionado - algunas especialidades típicas españolas? ¿Cuáles?

c. ¿Conoces otras? ¿Has probado algunas de ellas? ¿Qué te parecieron?

d. ¿De qué regiones de España crees que provienen?

Mira el PowerPoint que tu profesora te va a enseñar. **Anota lo que más te gustaría probar y lo que crees que nunca te gustaría.** Al final la profe te dará una ficha-sumario de los platos típicos de España.

6. Si hubiera en Portugal la costumbre de las tapas, ¿qué tapas portuguesas podrían ser nuestra tarjeta de visita para los turistas e incluso para todos los portugueses?

Por ejemplo: tapas de pataniscas...

7. El botellón

Más de un tercio de los menores españoles de 16 a 18 años, el 38%, practica el *botellón*. La mitad de ellos opta por las bebidas de alta graduación, mientras que el resto opta por la cerveza y el vino a partes iguales. El consumo de alcohol está "muy extendido" entre los adolescentes españoles, especialmente los fines de semana, y el *botellón* forma parte de la cultura juvenil de la sociedad española. El "botellón" es un ritual colectivo de consumo de alcohol, que en la actualidad no distingue entre grupos ni clases sociales.

7a - Escucha la audición de un programa radiofónico del 23/12/2009 (in <http://www.ecos-online.de/idioma/audio/el-botellon>*) para saber más un poco sobre este fenómeno social. Tras una segunda audición, rellena los huecos del ejercicio.

*hasta 1.44mn

1. Álvaro, Rodrigo, Nuria y María son cuatro jóvenes _____.
2. El botellón está, desde el año _____ legalmente prohibido.
3. La "Ley antibotellón" contempla sanciones de hasta _____ euros.
4. El fenómeno del botellón empezó en los años _____ debido a la falta de _____ de los jóvenes.
5. El fenómeno ocurre sobre todo _____.

7b - Tanto el fenómeno de las tapas como el del botellón tienen un punto común.

¿Cuál? Dedúcelo y elige la respuesta correcta.

- a) Los españoles son golosos y borrachos.
- b) Los españoles no saben cocinar, por eso comen y beben fuera de casa.
- c) A los españoles les gusta reunirse, la convivencia con los amigos para comer, beber y charlar.
- d) Los españoles aprecian la comida rápida y prefieren las pequeñas raciones para no cocinar en casa.



La profesora, Cidália Teixeira



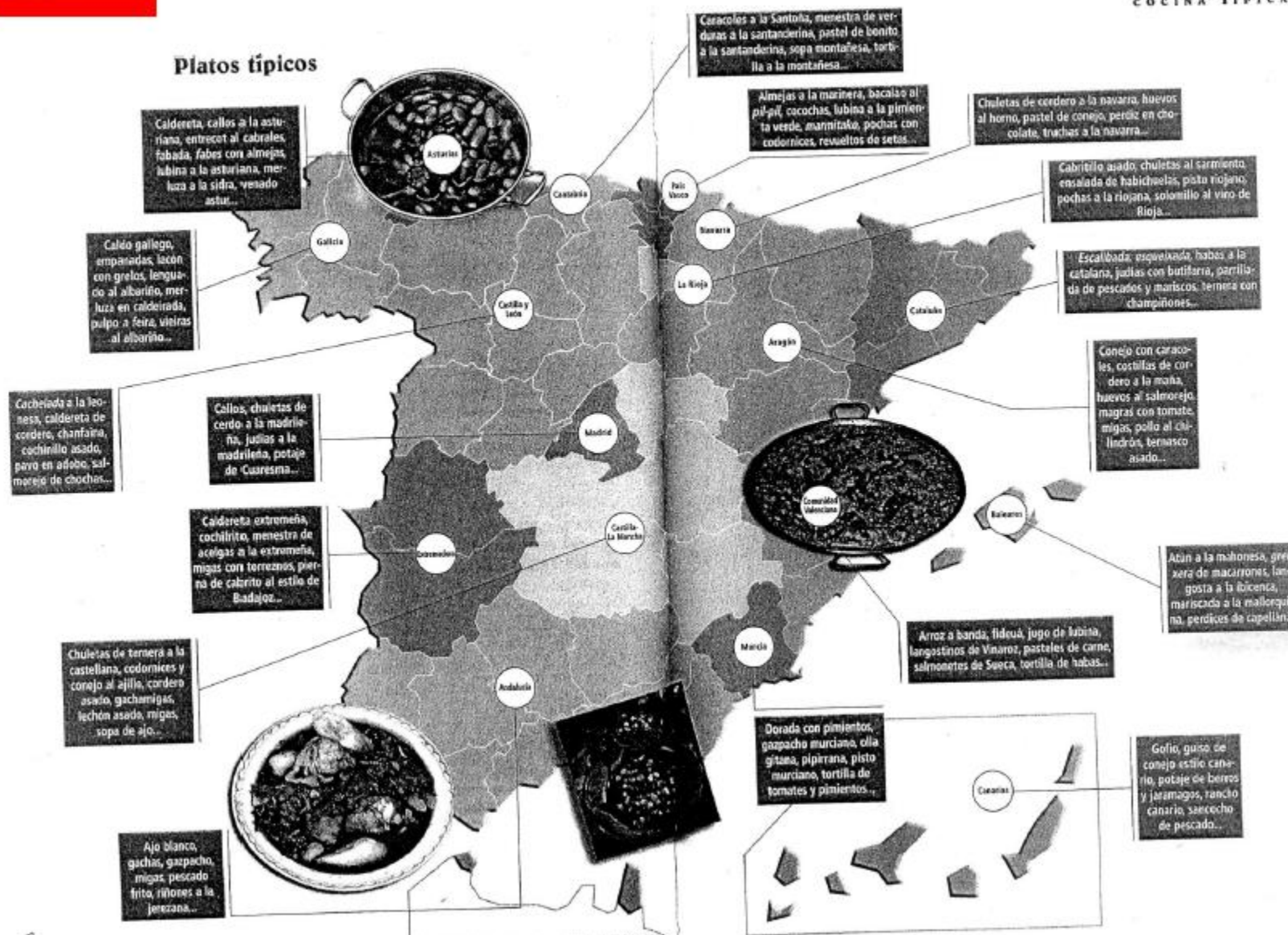
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS
ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012



Anexo 14

COCINA TÍPICA

Platos típicos



Anexo 15 a- *Degustação de tortilla*



15b



Anexo 16



AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS - DAIRAS
ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012



Lengua Española 7º A
2011 / 2012

Unidad didáctica: ¡Dime lo que comes!

Un diálogo en un restaurante



Camarero: ¡Hola! Buenas noches. Bienvenidos al “Joya de Toledo”.

El padre: ¡Hola! Queríamos mesa para cuatro, por favor.

Camarero: ¿Tienen reserva?

La madre: No, no. ¿Hay algún problema?

Camarero: Déjeme ver... pues no, tengo una mesa en el otro salón.

El padre: Muy bien, gracias.

Camarero: Pasen, por favor, ahora mismo les traigo la carta.

De beber, ¿qué desean?

El padre: Yo quiero una cerveza y ellas quieren agua fresca

Camarero: Enseguida, señor.

(Tras servir las bebidas)

Camarero: Y de comer, ¿qué desean los señores?

La madre: ¿Podría aconsejarnos algún plato?

Camarero: Por supuesto, señora. Si quieren algo de primero, el gazpacho o ensalada de queso y tomate. De segundo, el chuletón de cordero si prefieren carne y pescaíto frito variado si prefieren pescado.

La madre: Yo quiero el gazpacho y sí traiga un plato de pescaíto variado.

El padre: Yo prefiero el chuletón y traiga también la ensalada de queso y tomate, por favor.

María: He visto que tienen paella, yo quiero paella, por favor. Y también un trozo de tortilla.

Camarero: Muy bien señores, ahora mismo.

(Después de comer)

Camarero: ¿Desean postre los señores?, tenemos un flan casero, tarta casera y unas natillas buenísimas.

La madre: Creo que estamos demasiado llenos. La cuenta solamente, por favor.

Camarero: ¿Desean café?

El padre: Un cortado para mí.

(...)

Camarero: ¿Pagará al contado o con tarjeta?

El padre: Con tarjeta.

La madre: Dale una buena propina pues ha sido muy simpático con nosotros.

Camarero: Aquí está la cuenta, muchas gracias y buenas noches, que tengan una buena estancia en la ciudad.

El padre, la madre y María: Muchísimas gracias y buenas noches.

A- Completa el recuadro con expresiones del diálogo

	Saludar	Ofrecer servicios/ pedir			Agradecer	Despedirse
		Comida	Bebida	Pedir la cuenta		
Camarero						
Clientes						

B - María desea comer una paella...



Aquí tienes las recetas de dos platos típicos españoles, quizá los más populares.

B.1- Subraya en cada receta los verbos. A continuación di por qué no hay pronombres personales junto a los verbos. ¿En qué personas están conjugados?

Paella de marisco

INGREDIENTES:

Para 4 personas:

- 400 gr. de arroz
- 12 almejas
- 1 cebolla
- 2 tomates
- ½ pimiento verde
- 1 hoja de laurel
- 200 gramos de anillas de calamar
- 1 l de caldo de pescado y marisco
- Azafrán; pimentón dulce
- aceite de oliva y sal.
- 12 langostinos
- 8 mejillones
- 1 diente de ajo
- ½ pimiento rojo
- ½ vaso de guisantes
- 50 ml de vino blanco

PREPARACIÓN:

Picad la cebolla, el ajo y los pimientos, rallad los tomates y limpiad las almejas y los mejillones.

Poned la paellera a calentar con aceite de oliva, cuando esté caliente introducid los langostinos con un poco de sal, dadles un par de vueltas y retirad, reservad en caliente. Introducid a continuación los mejillones bien limpios, agregad el vino, una pizca de sal y tapa, retirad los mejillones cuando se hayan abierto. A continuación incorporad a la paellera la cebolla y el ajo, los pimientos, los guisantes y la hoja de laurel, rehogando hasta que empiecen a estar tiernos, entonces incorporad las anillas de calamar, unos minutos sofriendo y regad con el tomate triturado. Sal al gusto. Cuando parte del agua del tomate haya sido absorbida, incorporad el arroz, seguidamente incorporad las almejas, el caldo, las hebras de azafrán y el pimentón. Dejad cocer unos 8-10 minutos. Retirad del fuego, incorporad los mejillones y tapad, dejad reposar unos minutos. Servid la paella acompañada de los langostinos.

Tortilla de patata

INGREDIENTES:




Para 4 personas:

- **6 huevos**
- **300 gr de patatas**
- **9 cucharadas de aceite de oliva**
- **sal**

PREPARACIÓN:

Corta las patatas en láminas pequeñas y fríelas lentamente en la sartén con 6 cucharadas de aceite moviéndolas de vez en cuando para que no se agarren a la sartén. Una vez hechas sazona las patatas y pásalas a un bol en donde estarán los huevos batidos. Pon el resto del aceite en la sartén, y cuando esté caliente, ponlos huevos y las patatas. Revuelve todo a fuego rápido con un tenedor y cuando empiece a cuajarse, prescinde del tenedor y haz a la sartén un movimiento de vaivén hasta que esté cuajada la tortilla. Cubre la sartén con un plato, dándole la vuelta recogiendo así la tortilla en el plato. Pasa la tortilla a la sartén, hazla por el otro lado pero no la dejes mucho tiempo si deseas que la tortilla esté sustanciosa.

La profesora, Cidália Teixeira

	 AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012 Lengua Española 7ºA - 2011 / 2012 Unidad didáctica: ¡Dime lo que comes!	
---	---	---

El imperativo afirmativo

Formas regulares

	-ar	-er	-ir
Tú (=él presente indicativo)	canta	come	parte
vosotros(as) (infinitivo - R + D)	cantad	comed	partid



Formas irregulares (verbos de cambio vocálico)

	-ar	-er	-ir
tú	piensa cuenta	muerde pierde	duerme miente prefiere

Otras formas irregulares




tú	ven	(venir) conmigo
	ten	(tener) paciencia
	pon	(poner) la mesa
	sal	(salir) de aquí
	ve	(ir) a la panadería
	di	(decir) la verdad
	haz	(hacer) los deberes
	sé	(ser) simpático

Escribe los consejos de la médica y las instrucciones de la cocinera utilizando los verbos del recuadro.

Caminar – comer – hacer – dormir – ser – practicar – evitar – vivir	Dejar – mezclar – reservar – poner – llevar – verter (2x) – incorporar
<div data-bbox="148 1444 311 1865">  <p>Tú...</p> </div> <div data-bbox="319 1444 699 1865"> <p>i _____ deporte!</p> <p>i _____ alimentos sanos!</p> <p>i _____ 8 horas por noche!</p> <p>i _____ la comida rápida!</p> <p>i _____ media hora todos los días!</p> <p>i _____ reír a las personas!</p> <p>i _____ optimista!</p> <p>i _____ sin estrés!</p> </div>	<div data-bbox="699 1444 949 1865">  <p>Vosotras...</p> </div> <div data-bbox="957 1444 1359 1865"> <p>_____ la leche en un cazo;</p> <p>_____ la ramita de canela y la piel de limón. _____ al fuego a media temperatura.</p> <p>_____ las yemas, el azúcar y la fécula de maíz, _____ bien para que no queden grumos.</p> <p>_____ cocer sin dejar de mover hasta que adquiera la consistencia deseada. Entonces _____ la crema catalana en las cazuelitas de barro y _____ en la nevera hasta el momento de servir.</p> </div>

Fuente: la profesora, Cidália Teixeira

Anexo 18

	<div style="text-align: center;">  AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012  </div> <p style="text-align: center;">Lengua Española 7º A 2011 / 2012 Unidad didáctica: Dime lo que comes</p>
---	---

Para crecer debemos comer

Para crecer debemos comer
De todo un poco y masticar bien (X2)

Te dan energía, te hacen saltar
Sentirte contento y poder estudiaaaaaarrrrr

Si alguien te pregunta
¿Qué quieres comer?
Con arte, con gracia debes responder:
Con una cuchara me he de comer
Potaje, garbanzos, paella o puré
Verduras crudas para acompañar
Aceite, tomate, lechuga y ya está

Estribillo X2

Una cosita debes recordar
Todo lo que comes no te nutre igual.
Cada alimento tiene algo especial
Saber combinarlos resulta esencial.
Hidratos y grasas energía dan,
Calcio y proteínas muy fuerte te harán
Si las vitaminas te van a liar
Con fruta y verduras no van a faltar.

Y como segundo no estaría mal
Pescadito o carne y un poco de pan
Comer muchas grasas nos sienta fatal
Resulta indigesto
Y nos hace engordarrrrrr

Estribillo X2

Estribillo X2
Si alguien te pregunta
¿Qué quieres comer?
Con arte, con gracia debes responder:
Por las mañanas no debe faltar
Un buen desayuno con leche y "tostás"
Si eso no te gusta lo puedes cambiar
Por fruta, por zumos y algún cereal.
Come menos "chuches"
No sirven "pa ná"
Cámbialas por frutas que alimenta más

Esta canciocita puedes tararear
Cuando una cosita vayas a "zampar"
Y si lo comes, no va a alimentar
Cámbialo por algo que te nutra más.
Díselo a tu primo, díselo al "cuñao"
También a tus papis
Al "compi" de "al lao"
Que por estar sanos debemos comer
De todo un poquito y masticar bien

Estribillo X6

in <http://www.youtube.com/watch?v=vZq5aNISobs&feature=related>

Junta de Andalucía
Consejería de Salud




Programa de Promoción de la Alimentación Saludable en las Escuelas.

Contesta a las siguientes preguntas sobre la canción.

- 1) ¿Cuál es el tema _____
- 2) ¿Qué se debe hacer para crecer bien? _____
- 3) ¿Qué te aconseja la chica comer de primero? _____
- 4) ¿Y de segundo? _____
- 5) ¿Te gustan estos consejos? ¿Por qué? _____
- 6) Según ella, ¿qué se debe evitar? _____
- 7) Una vez más, ¿cuál es la comida más evidenciada en esta canción? _____
- 8) Fijate en las expresiones entre comillas. ¿Por qué están entre comillas? ¿Qué significan? _____
- 9) Relaciona el autor de la canción con su contenido. _____

Fuente: la profesora, Cidália Teixeira

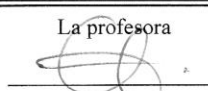
Anexo 19 a

	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012	
Lengua Española 7º A - 2011 / 2012 Unidad didáctica: ¡Dime lo que comes!		

Ficha de Autoevaluación del trabajo de grupo

Tema: platos portugueses en una feria gastronómica.

Identificación del Grupo Rafael, Eduardo, Francisco, Francisca, moé




Ítems	Evaluación			
¿Cómo hemos trabajado en grupo?	Hemos trabajado bien.			
	Podíamos haber trabajado más.			X
	No hemos trabajado lo suficiente.			
¿Todos hemos participado/cooperado en el trabajo?	Sí, todos han dado sus ideas/ colaborado.			
	No, algún(os) no se ha(n) implicado.			X
¿Como ha sido nuestro comportamiento?	Nuestro comportamiento ha sido bueno.			
	Podíamos haber sido mejores.			X
¿Hemos respetado a nuestros compañeros?	Nuestro comportamiento no ha sido bueno. (¿Fuimos conflictivos, habladores, vagos?).			A los otros muchos comen
¿Todos los elementos del grupo fueron autónomos?	Con frecuencia hemos resuelto nosotros mismos los problemas.			X
	Pocas veces hemos necesitado la ayuda de la profesora.			
	Continuamente hemos necesitado a la profesora			
¿Los elementos del grupo tuvieron tareas?	Sí*	X	No	
	Sí *	X	No porque	/
¿Fueron cumplidas? Si no, ¿por qué?				
¿Qué nota creéis que merecéis considerando el trabajo hecho y la presentación?	Reduzido <input type="checkbox"/>	Médio <input type="checkbox"/>	Bom <input checked="" type="checkbox"/>	Excelente <input type="checkbox"/>
Comentarios: de todos tivemos bastante mais o trabalho tinha ficado muito melhor	Fecha: 24-03-2012		La profesora 	

*¿Cuáles?

- Nº 7 pesquisar sobremesas
 Nº 13 pesquisar pratos
 Nº 3 pesquisar pratos principais
 Nº 2 planear, pesquisar pratos principais, copiar para a
 Nº 11 pesquisar sobremesas, traduzir, trazer
imagens de bolo

Fuente: la profesora, Cidália Teixeira

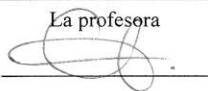
*
~~0~~ só o nº 3 e nº 11
 é que não cumpriram
 as tarefas.

	 AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012	
Lengua Española 7º A - 2011 / 2012 Unidad didáctica: ¡Dime lo que comes!		

Ficha de Autoevaluación del trabajo de grupo

Tema: Em el restaurante

Identificación del Grupo: Joao Filipe, Tomas, Tahara, Diego, Rute, Jose, Joao Pedro.

Ítems	Evaluación	
¿Cómo hemos trabajado en grupo?	Hemos trabajado bien.	<input checked="" type="checkbox"/>
	Podíamos haber trabajado más.	<input type="checkbox"/>
	No hemos trabajado lo suficiente.	<input type="checkbox"/>
¿Todos hemos participado/cooperado en el trabajo?	Sí, todos han dado sus ideas/ colaborado.	<input checked="" type="checkbox"/>
	No, algún(os) no se ha(n) implicado.	<input type="checkbox"/>
¿Como ha sido nuestro comportamiento? ¿Hemos respetado a nuestros compañeros?	Nuestro comportamiento ha sido bueno.	<input checked="" type="checkbox"/>
	Podíamos haber sido mejores.	<input type="checkbox"/>
	Nuestro comportamiento no ha sido bueno. (¿Fuimos conflictivos, habladores, vagos?).	<input type="checkbox"/>
¿Todos los elementos del grupo fueron autónomos?	Con frecuencia hemos resuelto nosotros mismos los problemas.	<input type="checkbox"/>
	Pocas veces hemos necesitado la ayuda de la profesora.	<input checked="" type="checkbox"/>
	Continuamente hemos necesitado a la profesora	<input type="checkbox"/>
¿Los elementos del grupo tuvieron tareas?	Sí*	<input checked="" type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>
¿Fueron cumplidas? Si no, ¿por qué?	Sí	<input checked="" type="checkbox"/>
	No porque	<input type="checkbox"/>
¿Qué nota creéis que merecéis considerando el trabajo hecho y la presentación?	Reduzido	<input type="checkbox"/>
	Médio	<input type="checkbox"/>
	Bom	<input checked="" type="checkbox"/>
	Excelente	<input type="checkbox"/>
Comentarios:	Fecha:	La profesora
	24.05-2012	

*¿Cuáles? he hecho

Nº 12 - (fija) los platos y tambien he hecho un poco de dialogo
 Nº 14 - he puesto las imagenes y tambien he hecho un poco de dialogo
 Nº 13 - pintado los platos y tambien he hecho un poco de dialogo
 Nº 24 - he pasado los platos a un grafico negro y he hecho un poco de dialogo
 Nº 23 - he hecho un poco de dialogo y he pasado la dialogo en color
 Nº 21 - he hecho un poco de dialogo y he pasado la dialogo en color
 Nº 6 - he hecho un poco de dialogo y he pasado la dialogo en color

Fuente: la profesora, Cidália Teixeira

Para tener una salud de hierro.

- ¡Desayuna siempre!

- ¡Come alimentos sanos! Por ejemplo verduras, fruta, pescado!

- ¡Come poco, pero muchas veces!

- Bebe mucha agua y evita las refrescos y las bebidas con alcohol!

- Practica deporte! El ejercicio es muy importante!


- ¡Duerme 8 horas por noche para tener mucha energía durante el día!

- Evita las chucherías! Prefiere los alimentos más saludables!






- No vivas la vida con estrés!

- ¡Higiene es salud! Te duchas después de ejercicios!

- Si invitado, hay reír las personas!



vs.

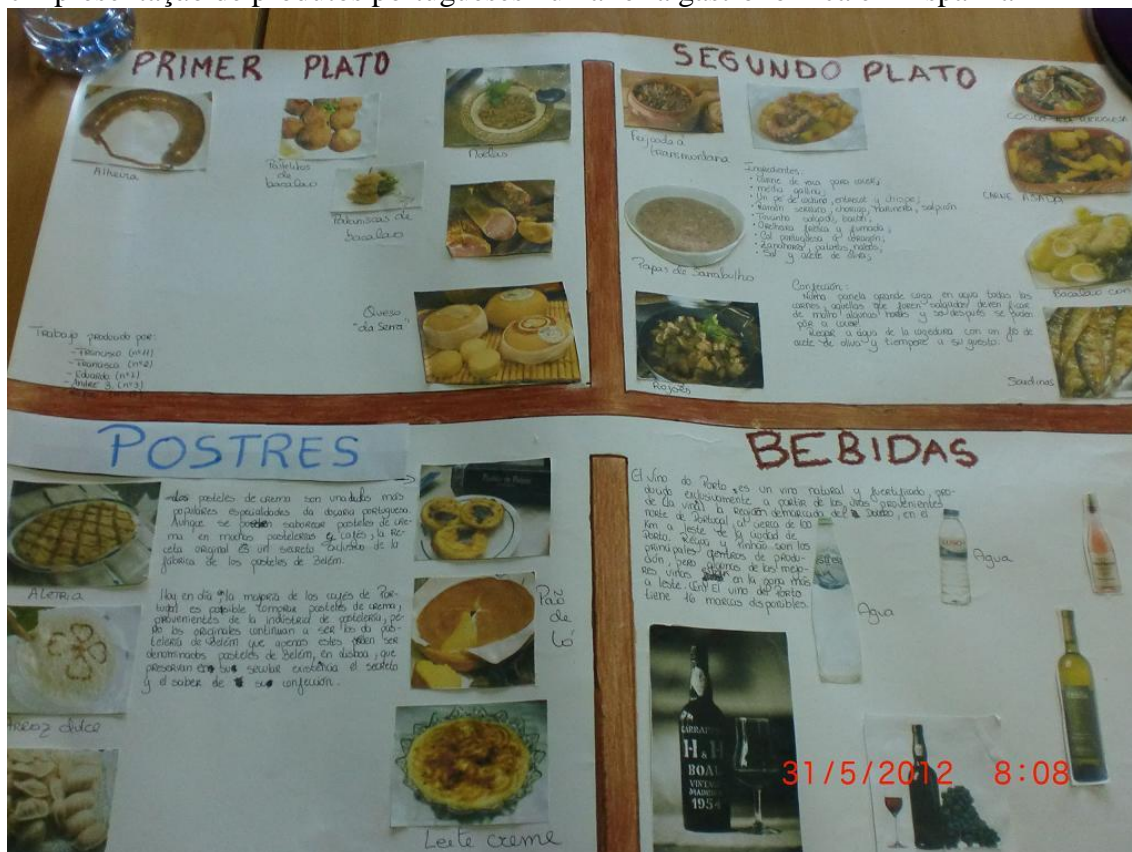


31/5/2012 8:05

Anexo 20 b – Pirâmide alimentar



Anexo 20 c – apresentação de produtos portugueses numa feira gastronómica em Espanha



DIÁLOGO

DIOGO: BUENAS NOCHES! BIENVENIDOS AL “ COLINA DEL CASTILLO ”.

TOMÁS: BUENAS NOCHES ! QUERÍAMOS MESA PARA SEIS.

DIOGO: SÍ CLARO, AQUÍ ESTÁ.

DIOGO: AHORA MISMO LES TRAIGO LA CARTA,
DE BEBER, QUE DESEAN?

JOÃO: YO QUIERO COCA – COLA, Y MI AMIGO TOMÁS
TAMBIÉN.

RUTE: YO PREFIERO AGUA Y MI AMIGA TATIANA TAMBIÉN.

JOSÉ: YO QUIERO UN ZUMO DE NARANJA Y JUAN TAMBIÉN.

DIOGO: SÍ CLARO, VOY A BUSCAR.

DIOGO: Y DE COMER? QUE DESEAN LOS SEÑORES?

JUAN: PODRÍA ACONSEJARNOS ALGUN PLATO?

DIOGO: POR SUPUESTO SEÑOR. PARA EMPEZAR TENEMOS
UNAS TAPAS DE JAMÓN COM QUESO DELICIOSAS. ~~DE~~
PRIMER PLATO TENEMOS UNA ENSALADA DE TOMATE Y
GAZPACHO. EN SEGUND PLATO ~~SI~~ PREFIEREN CARNE
TENEMOS RIÑONES A LA JEREZANA Y EL PLATO TÍPICO
DEL CASA QUE ES UN CHULETÓN DE CORDERO.

JOÃO: YO QUIERO EL CORDERO Y UNA ENSALADA DE TOMATE,

TATIANA: YO TAMBIÉN QUIERO EL CORDERO Y LA ENSALADA DE TOMATE.

TOMAS. Y DE PESCADOS QUE TIENEN?

DIOGO: TENEMOS UN PESCADO FRITO COM PATATAS FRITAS DELICIOSO. *exquisito*

TOMAS: ENTONCES YO QUIERO EL PESCADO.

JOSÉ: ENTONCES PUEDE SER MAS TRÉS PLATOS DE PESCADO PARA MI, PARA EL Y PARA ELLA.

DIOGO: MUY BIEN SEÑORES, AHORA MISMO.
(DESPUÉS DE COMER)

DIOGO: DESEAN POSTRES?

JOÃO: SÍ, ~~LO~~ QUE TIENEN DE POSTRES?

DIOGO: TENEMOS UN FLAN CASERO, UNA TARTA CASERA, NATILLAS, UNAS GALLETAS Y MUCHOS HELADOS.

JOÃO: YO VOY A QUERER UN FLAN CASERO Y MI AMIGO TOMAS TAMBIÉN.

JUAN: YO PREFIERO UNA NATILLA, PORQUE ESTOY UN POCO LLENO.

TATIANA: YO QUIERO UN HELADO DE CARAMELO.

RUTE. PARA MÍ TAMBIÉN PUEDE SER UN HELADO DE CARAMELO.

DIOGO: SÍ CLARO, VOY A BUSCAR.
(DESPUÉS DEL POSTRE)

DIOGO: DESEÁN CAFÉ?

JOÃO: NO, NO, LA^{cuenta}(CONTA)POR FAVOR.




DIOGO: PAGARÁ AL CONTADO O COM^N(M)TARJETA?

TATIANA: ^{CON}(COM) TARJETA.

DIOGO: AQUÍ ESTÁ LA CUENTA, MUCHAS GRACIAS Y BUENAS NOCHES PARA TODOS.

TODOS: BUENAS NOCHES!

grupo 3
Diogo
João
Jose Pedro
João Filipe
Rute
Tatiana
Tomás

		<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - DAIRAS ESCOLA BÁSICA 2/3 DAIRAS 2011/2012</p> <p>Lengua Española Unidad “¡Dime lo que comes!” Autoevaluación 7ºA</p>	
---	---	--	---

Nombre: _____

1) Soy capaz de escribir:

3 nombres de frutas: _____

3 nombres de verduras: _____

3 nombres de carnes o pescados: _____

3 nombres de postres: _____

3 nombres de bebidas: _____

2) Conozco el nombre de tres platos típicos españoles:

+

+

+

3) He encontrado las siguientes semejanzas entre la gastronomía española y la portuguesa?
 (platos, ingredientes utilizados...).

4) Sé traducir al portugués:

a) Sobremesa:

b) Aceite:

c) Salsa:

d) Cena:

e) Propina:

f) Col:

5) Consigo asociar con una flecha: Una comida... →

Una tapa...

Un helado...

Un gazpacho...

Una alimentación...

- andaluz

- saludable

- exquisita

- de pulpo a la gallega

- de fresa

6) Terminada esta unidad, ¿te gustaría ir a España y disfrutar de su comida?

Sí, siento alguna curiosidad, algunos platos parecen exquisitos, pero otros no.

Sí, estoy seguro(a) que me va a gustar todo.

Sí porque es parecida a la comida portuguesa.

No, no me parece que me va a gustar.

Si constaste la última, di tus razones.

7) Las actividades me han parecido: __ fáciles __ difíciles __ muy difíciles

 __ interesantes __ aburridas

8) He trabajado con mis compañeros e individualmente: __ mucho __ poco __ lo suficiente

9) Lo que más me ha gustado en esta unidad: _____

10) Lo que menos me ha gustado en esta unidad: _____

II) Necesito repasar: _____

12) De 1 al 10, di tu grado de satisfacción relativamente a esta unidad didáctica.

--

La profesora: Cidália Teixeira







Lengua Española 7ºA - 2011 / 2012
Corridas de toros: ¿a favor o en contra?

1. **Lluvia de ideas:**

- ¿Habéis visto alguna vez una corrida de toros?
- ¿Qué os ha parecido?
- ¿Sabéis el nombre de los personajes que aparecen en ella?
- ¿Dónde suelen realizarse?
- ¿Dónde existe la tradición taurina en Portugal?
- ¿Cuándo se realizan?
- ¿Crees que a todos los españoles les gustan las corridas de toros?



Toros y toreros

Picasso



"Es arte, tradición".

Pedro Sánchez
Jubilado
73 años.

""Es una barbaridad. Es la tortura de un animal. Es una vergüenza que para los españoles sea una fiesta."

María Vega.
Estudiante de Biología- 22 años.



"Yo, de mayor, quiero ser torero".

Pedro Alonso.
11 años.

"A los intelectuales, pintores, escritores y demás artistas les han encantado y les encantan las corridas de toros: Hemingway, Picasso. "

José Herrera.
Pintor.
40 años.



"Aunque sea violento creo que es un espectáculo muy bonito. Pero torear sin matar al toro sería lo ideal."

Pablo Piña.
Camarero.

"Si no hubiera corridas, ya no existirían los toros bravos que viven y crecen en la naturaleza. Viven mucho mejor que otros animales en las granjas. "

Susana Costa.
Profesora. 30 años.



2. Vas a ver dos videos*. Presta atención a sus contenidos para contestar a las preguntas siguientes.

- ¿Sólo hay toreros en España?
- ¿Qué utiliza el torero para torear?
- ¿Se puede torear desde un caballo?
- ¿Cuántos toros se torear en una corrida? ¿Uno, dos, seis o diez?
- ¿Cómo se llaman las diferentes partes de una corrida de toros?
- ¿Qué trofeos le dan a un torero?

*<http://www.youtube.com/watch?v=P3i9JkeqMI0> /<http://www.youtube.com/watch?v=K6Pp9-Au80>

3. Del lenguaje de los toros han pasado muchas expresiones al lenguaje de la calle, incluso del no aficionado.

A. Busca el significado de las expresiones coloquiales siguientes procedentes del mundo de los toros.

B. Descubre también las fotos que ilustran algunas de las expresiones.

- Cortarse la coleta. ✓
- Echar un capote.
- Estar hecho un toro de fuego.
- Torear a alguien.
- Dar la puntilla.
- Salir/ entrar por la puerta grande.
- Ver los toros desde la barrera.
- Coger el toro por los cuernos.
- Poner las banderillas.
- Estar/ salir al quite.



- Destruir o acabar totalmente con una persona o cosa.*
- Echar una mano, ayudar a quien se encuentra en apuros.*
- Enfrentarse directamente a un problema, sin evitarlo.*
- No comprometerse, hablar sin arriesgarse.*
- Estar preparado para acudir en defensa de alguien.*
- Hacerle o decirle algo a alguien con el fin de irritarlo mucho.*
- Abandonar un trabajo o profesión; renunciar a un trabajo que ha sido imposible terminar. ✓*
- Enfurecerse, enfadarse.*
- Triunfar ampliamente/ empezar con buen pie.*
- Burlarse o faltarle al respeto a alguien.*



I



✓



Fuente de las imágenes: google

Respuestas

a) - 7 - VII

4. ¿Conoces expresiones parecidas en portugués con el mismo significado? ¿Qué concluyes?

5. DEBATE

¿Qué piensan en tu país de las corridas de toros en España? ¿Y en Portugal? ¿Existe alguna diferencia? ¿Y qué piensas tú?

